

**Uniwersytet Warszawski
Wydział Zarządzania**

mgr Adrianna Jednoralska

**Uwarunkowania procesów uczenia się w małych
i średnich firmach technologicznych**

**Praca doktorska
na kierunku Zarządzanie**

**Praca wykonana pod kierunkiem
prof. UW, dra hab. Krzysztofa Klincewicza
Wydział Zarządzania, Uniwersytet Warszawski
Zakład Teorii i Metod Organizacji**

Warszawa, czerwiec 2014

Oświadczenie kierującego pracą

Oświadczam, że niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia doktora.

Data

Podpis kierującego pracą

Oświadczenie autora pracy

Świadom odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca dyplomowa została napisana przez mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego w wyższej uczelni.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja pracy jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Data

Podpis autora pracy

Zgoda autora pracy

Wyrażam zgodę na udostępnianie mojej rozprawy doktorskiej dla celów naukowo-badawczych.

Data

Podpis autora pracy

Streszczenie

Celem pracy jest znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące specyfiki procesów uczenia się małych i średnich firm technologicznych, które wyrażają się w innowacyjnych produktach, usługach i rozwiązaniach technologicznych, oferowanych przez badane firmy. Prezentowany projekt badawczy składa się z dwóch części, opartych odpowiednio na ilościowych i jakościowych technikach badawczych. Część ilościowa pracy opiera się na zastosowaniu do badania małych i średnich firm technologicznych zaadaptowanego kulturowo narzędzia badawczego organizacji uczących się *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* (Watkins, Marsick 2003) i analizie zebranych danych statystycznych. Część jakościowa opiera na opracowaniu charakterystyki procesów uczenia się i ich uwarunkowań w małych i średnich firmach technologicznych. Wyniki badań jakościowych prezentują formalne i nieformalne możliwości uczenia się pracowników w badanych firmach.

Słowa kluczowe

organizacyjne uczenie się, organizacja ucząca się, zarządzanie wiedzą, DLOQ, firma technologiczna

Dziedzina pracy (kody wg programu Socrates-Erasmus)

04200 – Biznes i technologia

Tytuł pracy w języku angielskim

Characteristics of learning processes in small and medium technology firms

Spis treści

1. Wprowadzenie.....	7
2. Uczenie się w organizacjach	11
2.1 Koncepcja organizacyjnego uczenia się	12
2.1.1 Geneza koncepcji organizacyjnego uczenia się	12
2.1.2 Główne założenia nurtu organizacyjnego uczenia się.....	14
2.1.3 Rezultaty uczenia się	22
2.1.4 Bariery organizacyjnego uczenia się	25
2.1.5 Podsumowanie nurtu organizacyjnego uczenia się	26
2.2 Koncepcja organizacji uczącej się	29
2.2.1 Główne założenia nurtu organizacji uczącej się.....	29
2.2.2. Główne modele organizacji uczącej się	34
2.2.3 Porównanie modeli organizacji uczącej się i podsumowanie nurtu organizacji uczącej się.....	58
2.3 Organizacja ucząca się a organizacyjne uczenie się	63
2.4. Narzędzia badawcze i badania empiryczne organizacji uczących się	67
2.4.1 Narzędzia diagnozujące i wspierające badania organizacji uczących się	67
2.4.2 Przegląd badań empirycznych przy zastosowaniu DLOQ	75
2.4.3 Uzasadnienie wyboru narzędzia badawczego	80
3. Cele i metody badawcze.....	83
3.1 Problem badawczy	83
3.2 Szczegółowa procedura badawcza.....	85
3.3 Firma technologiczna i organizacja ucząca się – definicja pojęć	90
4. Cele, metody badawcze i wyniki badań – badania ilościowe	100
4.1 Cele badawcze badań ilościowych.....	101
4.2 Metody badawcze – badania ilościowe.....	102
4.3 Badanie pilotażowe	103

4.4 Dobór próby do badań właściwych i badanie właściwe	107
4.5 Analiza danych ilościowych	112
4.6 Statystyki opisowe dotyczące próby badawczej	112
4.7 Charakterystyka badanych firm na podstawie siedmiu wymiarów organizacji uczącej się	117
4.8 Weryfikacja hipotez badawczych	121
4.9 Wyniki badania i dyskusja	140
4.10 Podsumowanie wyników badania ilościowego.....	147
5. Założenia, cele i metody badawcze - badania jakościowe	149
5.1 Podstawowe założenia dotyczące projektu badań jakościowych	149
5.1.1 Prowadzenie badań jakościowych.....	151
5.1.2 Transkrypcja nagrań wywiadów jakościowych	152
5.1.3 Kodowanie danych jakościowych	152
5.1.4 Analiza zgromadzonych danych jakościowych	153
5.1.5 Dobór próby w badaniach jakościowych i możliwości generalizacji wyników badań	153
5.2 Cele i metody badawcze – badania jakościowe	155
5.2.1 Cele badawcze badań jakościowych	156
5.2.2 Metody badawcze – badania jakościowe	156
5.2.3 Podsumowanie założeń dotyczących projektu badań jakościowych	166
6. Procesy, praktyki i mechanizmy uczenia się.....	169
6.1 Formalne procesy uczenia się a koncepcje organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się	172
6.1.1 Formalne procesy i praktyki uczenia się w firmach.....	173
6.1.2 Czynniki determinujące uczestnictwo w szkoleniach przez pracownika.....	178
6.1.3 Szkolenia – ich rola i znaczenie w małych firmach technologicznych.....	187

6.1.4 Czynniki determinujące udział pracownika w szkoleniu z perspektywy badanych małych firm technologicznych	191
6.1.5 Porównanie stosowanych instrumentów formalnego uczenia się ogólnie i w firmach technologicznych	192
6.1.6 Ocena dostępności szkoleń – tendencje na rynku	194
6.1.7 Ocena dostępności szkoleń i czynniki kształtujące dostępność szkoleń w badanych małych firmach technologicznych	198
6.1.8 Rozwój wiedzy i umiejętności przy pomocy formalnych procesów uczenia się a czas wolny	204
6.1.9 Znaczenie formalnych sposobów uczenia się w badanych firmach.....	205
6.2 Nieformalne procesy uczenia się	215
6.2.1 Nieformalne wewnętrzne procesy uczenia się	218
6.2.2 Rola i znaczenie osób posiadających dostęp do informacji	232
6.2.3 Nieformalne zewnętrzne procesy uczenia się	236
6.3 Znaczenie nieformalnych procesów uczenia się w firmach technologicznych	265
6.4 Podsumowanie	270
7. Najważniejsze wnioski z pracy i rekomendacje.....	272
Spis wykresów	283
Spis tabel.....	284
Spis rysunków.....	286
Bibliografia	288

1. Wprowadzenie

Tematem pracy jest budowa organizacji uczącej się przez małe i średnie firmy technologiczne oraz procesy i praktyki uczenia się, które mają miejsce w małych i średnich firmach technologicznych. Praca stanowi analizę tych zjawisk i ich uwarunkowań w polskim kontekście kulturowym.

Po pierwsze, w pracy wykorzystano narzędzie badawcze organizacji uczących się – kwestionariusz *Dimensions of a Learning Organization* (Watkins i Marsick 2003), przy pomocy którego ocenie podlegały uwarunkowania i procesy budowy organizacji uczących się przez małe i średnie firmy technologiczne. Po drugie, praca opisuje i wyjaśnia procesy i praktyki uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych, a także prezentuje mechanizmy uczenia się tych firm. Badania w pracy koncentrują się na znalezieniu odpowiedzi na pytania dotyczące specyfiki uczenia się małych i średnich firm technologicznych, a także możliwości uruchomienia tych procesów przez pracowników organizacji. Celem budowy organizacji uczącej się, jak i celem uruchomienia mechanizmów uczenia się oraz wprowadzenia procesów i praktyk uczenia się jest zwiększenie efektywności organizacji. Efektywność organizacji mierzona może być z perspektywy osiąganych przez firmy wyników finansowych czy z perspektywy oferowanych przez firmy innowacyjnych produktów, usług i rozwiązań technologicznych.

Analizie w pracy podlegają zjawiska uczenia się w organizacji na wielu poziomach: indywidualnym, zespołowym, organizacyjnym, a także z perspektywy formalnych i nieformalnych procesów uczenia się, które zachodzą w firmach wywołane czynnikami związanymi ze specyfiką pracy oraz związanymi ze zmianami i dynamiką otoczenia, w którym współcześnie funkcjonują małe i średnie firmy technologiczne. W pracy zidentyfikowano i oceniono znaczenie poszczególnych źródeł wiedzy w organizacjach, o podmiotach zewnętrznych dla organizacji i o otoczeniu organizacji.

Prezentowany w pracy projekt badawczy składa się z dwóch części:

- badań ilościowych przeprowadzonych przy pomocy najbardziej popularnego w międzynarodowej literaturze i najczęściej stosowanego narzędzia diagnozującego organizacje uczące się – *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* (Watkins i Marsick 2003);

- badań jakościowych, których celem jest kompleksowa analiza zjawiska uczenia się wśród małych i średnich firm technologicznych. Badania jakościowe mają charakter eksploracyjny i dotyczą przede wszystkim procesów, praktyk i mechanizmów uczenia się w firmach.

Badania ilościowe zostały przeprowadzone na próbie czterech małych i średnich firm technologicznych (N=212), dobranych w sposób celowy, zgodnie z opracowaną definicją firmy technologicznej. Badania jakościowe opierają się na trzech zbiorach danych jakościowych: badaniach własnych na próbie trzech małych firm technologicznych (N=11), badaniach w ramach projektu zrealizowanego przez Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego – „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika” (N=90) oraz badaniach w ramach projektu Ministerstwa Środowiska – „Akcelerator Zielonych Technologii – GreenEvo” (N=40). Takie wykorzystanie danych, pochodzących z różnych projektów badawczych pozwoliło uchwycić wiele aspektów zjawiska uczenia się w organizacjach i przede wszystkim pozwoliło określić specyfikę tego procesu w małych i średnich firmach technologicznych.

Pracę rozpoczyna rozdział stanowiący obszerną analizę literatury w zakresie procesów uczenia się, poczynawszy od początków – mniej więcej lat 30. XX wieku do współczesności. W rozdziale zaprezentowane zostały pierwsze rozważania dotyczące uczenia się w organizacjach poprzez doświadczenie i powtarzalność schematów (ang. *learning by doing*), a następnie organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się. Pierwszy rozdział pracy stanowi prezentację zróżnicowanych perspektyw badawczych i analitycznych w kontekście uczenia się pracowników organizacji oraz uwarunkowań procesów uczenia się z perspektywy literatury polskiej i zagranicznej. W tej części zaprezentowane zostały także główne modele organizacji uczącej się. Rozważania teoretyczne podsumowane są analizą porównawczą dwóch głównych dla tematyki pracy koncepcji – organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się. Następnie, zaprezentowano opracowane przez różnych teoretyków i praktyków zarządzania narzędzia diagnozujące organizacje uczące się. Kolejną część rozdziału stanowi przegląd badań, które wykonano przy pomocy najbardziej popularnego narzędzia badawczego – *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire*. W tej części pracy znajduje się podsumowanie, które przedstawia argumenty za wykorzystaniem narzędzia opracowanego przez Watkins i Marsick (2003)

do badania organizacji w polskim kontekście kulturowym pod kątem budowy organizacji uczącej się.

W rozdziale trzecim opisałam koncepcję projektu badawczego, który dotyczy małych i średnich firm technologicznych. W tym rozdziale sformułowany został problem badawczy pracy oraz zaprezentowana została szczegółowa procedura badawcza, na którą składają się badania przy wykorzystaniu ilościowych i jakościowych technik badawczych. Rozdział wskazuje główne cele badawcze i zalety wynikające z prowadzenia badań przy zastosowaniu zróżnicowanych technik badawczych. W tym rozdziale sformułowane zostały także kluczowe definicje pojęć – firmy technologicznej oraz organizacji uczącej się, stanowiące m.in. podstawę do doboru próby badawczej i przeprowadzenia pozostałych etapów procesu badawczego.

Następny rozdział prezentuje cele szczegółowe i metody badawcze badań ilościowych w pracy oraz wyniki analizy danych ilościowych. Po pierwsze, przedstawiona została procedura adaptacji kulturowej narzędzia badawczego – DLOQ oraz, po drugie, szczegółowo zostało omówione przeprowadzone badanie pilotażowe (N=228) i jego wyniki, które potwierdziły możliwość zastosowania DLOQ do prowadzenia badań nad organizacjami uczącymi się w Polsce. Następnie, opisano sposób doboru próby badawczej oraz sformułowano hipotezy badawcze. Podrozdział z wynikami analizy zebranych danych ilościowych prezentuje podstawowe statystyki opisowe dotyczące próby, wyniki prowadzonych badań oraz ocenę możliwości zastosowania DLOQ do badania małych i średnich firm technologicznych w polskim kontekście kulturowym.

Rozdziały piąty i szósty przedstawiają szczegółowe cele i metody badawcze w badaniach jakościowych oraz wyniki prowadzonych badań. Wyniki badań jakościowych ustrukturyzowane zostały względem kryterium typu uczenia się (formalne i nieformalne). Najpierw poddano analizie dane z projektu „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”, a następnie dane pochodzące z małych firm technologicznych w celu opisu i weryfikacji formalnych procesów uczenia się w badanych firmach. Następnie, analizie poddano nieformalne procesy uczenia się – wewnętrzne poprzez dane z trzech małych firm technologicznych oraz nieformalne procesy uczenia się – zewnętrzne poprzez dane pochodzące z projektu „Akcelerator Zielonych Technologii – GreenEvo”.

Rozważania w pracy zostały podsumowane w ostatnim rozdziale, który prezentuje także najważniejsze wnioski z pracy i przedstawia rekomendacje dla małych i średnich firm technologicznych w kontekście doskonalenia formalnych i nieformalnych procesów uczenia się.

2. Uczenie się w organizacjach

Zagadnienia uczenia się w organizacjach zdobyło ogromną popularność ze względu na tempo zmian technologicznych i postępujące procesy globalizacji, które spowodowały, że organizacje zmuszone były konkurować ze sobą w skali świata (Easterby-Smith, Snell i Gherardi 1998: 259). Powyższe czynniki doprowadziły także do upowszechnienia się poglądu, że najcenniejszą umiejętnością organizacji w kontekście budowania przewagi konkurencyjnej w przyszłości, będzie umiejętność uczenia się organizacji i to szybciej niż jej rywale (DeGeus 1988; Prahalad i Hammel 1990; Edmondson i Moingeon 1998). Koncepcje takie jak koncepcja organizacyjnego uczenia się oraz koncepcja organizacji uczącej się postulują budowę przewagi konkurencyjnej firmy w oparciu o procesy uczenia się organizacji i tworzoną wiedzę. W opinii wielu (m.in. Krupski i Stańczyk-Hugiet 2005: 172; Bogdanienko 2006: 11-12; Janiuk 2004; Stankiewicz 2005) wiedza i dostęp do źródeł wiedzy, umożliwiają budowanie konkurencyjności przedsiębiorstwa zarówno w skali lokalnej jak i międzynarodowej. Wiedza postrzegana jest także jako jeden z najważniejszych elementów warunkujących prawidłowe i sprawne wprowadzenie innowacji i w tym sensie jest nie tylko głównym czynnikiem wytwórczym, ale i siłą napędową rozwoju społeczeństw (Barcik i Owsiak 2005: 318).

Zagadnienie uczenia się organizacji bliskie było wielu obszarom i dziedzinom naukowym, m.in. zwracano uwagę na jego związek z zarządzaniem strategicznym, psychologią, antropologią, ekonomią, socjologią, naukami politycznymi czy projektowaniem organizacyjnym (Chrostowski 2012: 458). Doprowadziło to do powstania wielu perspektyw badawczych i analitycznych w obszarze zagadnień związanych z uczeniem się w organizacjach. Niektóre z koncepcji i teorii koncentrujące się wokół uczenia się i gromadzenia zasobów wiedzy przenikają się między sobą, czy jak twierdzi Crossan (2008) wręcz nakładają się na siebie (za: Olejniczak, Rok, Płoszaj 2013: 63). Poszczególne podejścia badawcze, psychologiczne, socjologiczne czy nauk o zarządzaniu akcentowały różnorodne i odmienne aspekty procesów uczenia się (por. Glińska-Neweś 2007: 45-84) i często tym różnym perspektywom badawczym brakuje międzydyscyplinarnej syntezy. Zagadnienia związane z uczeniem się opisywane były szczegółowo i wyczerpująco przez wielu teoretyków i praktyków zarządzania, co spowodowało fragmentaryczność poszczególnych opracowań, a także doprowadziło to do chaosu poznawczego i terminologicznego. W ramach poszczególnych perspektyw dokonywano multiplikacji

podejść i tworzone nowe pojęcia dla wcześniej już nazwanych i opisanych zagadnień. Głównymi koncepcjami, które podkreślają istotną rolę wiedzy i uczenia się w naukach o zarządzaniu są: koncepcja organizacyjnego uczenia się, koncepcja organizacji uczącej i koncepcja zarządzania wiedzą. W niniejszym rozdziale przedstawię genezę oraz główne założenia dwóch pierwszych koncepcji, wokół których koncentruje się tematyka niniejszej pracy oraz wskażę podobieństwa i różnice między obydwoma koncepcjami. W dalszej części rozdziału przedstawię także zróżnicowane narzędzia badawcze organizacji uczących się i uzasadnię wybór narzędzia diagnozującego organizacje uczące się, które zastosowałam do przeprowadzenia badań.

2.1 Koncepcja organizacyjnego uczenia się

Pierwszą chronologicznie była koncepcja organizacyjnego uczenia się, która bazuje na koncepcji uczenia się poprzez wykonywanie pracy i doświadczenie, a także czerpie z dokonań psychologii w obszarze uczenia się jednostki.

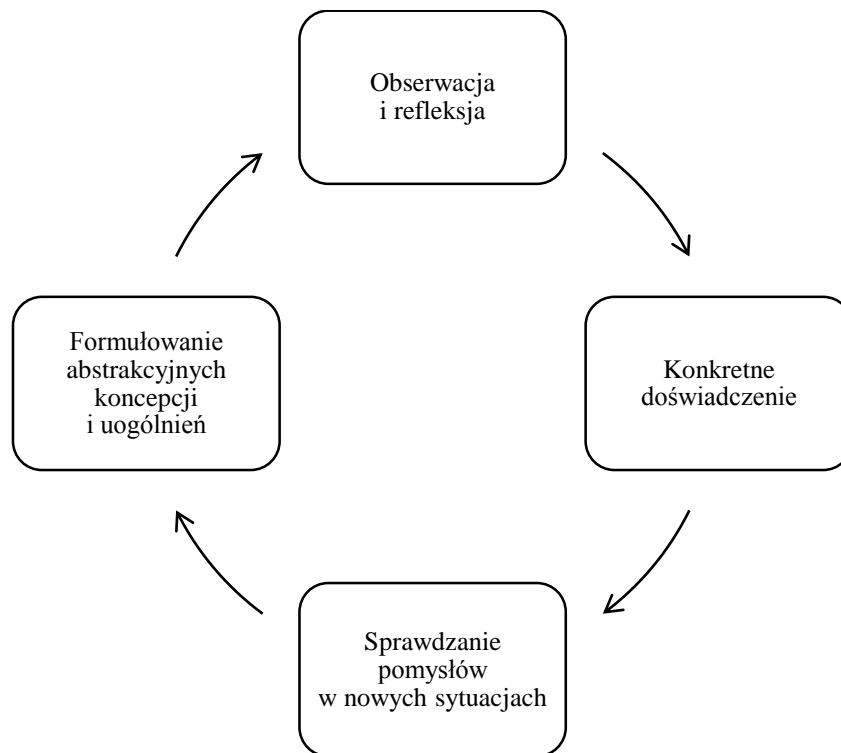
2.1.1 Geneza koncepcji organizacyjnego uczenia się

Opracowania dotyczące zasobów wiedzy i ich znaczenia w organizacji oraz procesów uczenia się zaczęły powstawać w latach 60. XX wieku. Pierwszym chronologicznie nurtem w tym obszarze był nurt organizacyjnego uczenia się. Bazował on i inspirował się osiągnięciami ekonomistów, którzy opracowywali naukowe koncepcje uczenia się, w przekonaniu, że proces ten będzie prowadził do wzrostu produktywności organizacji. W ten sposób powstały koncepcje uczenia się poprzez wykonywanie pracy (ang. *learning by doing*), pośród których można wymienić: krzywą uczenia się (ang. *learning curve*) (Wright 1936), czy uczenie się przez doświadczenie (ang. *experiential learning*), czy uczenie się metodą prób i błędów (ang. *trial and error learning*) (zob. Levitt, March 1988: 321 - 323). Nurt organizacyjnego uczenia się czerpał także z prac psychologów, którzy zgłębiali zagadnienia związane z procesami uczenia się ludzi. Momentem przełomowym dla powstania nurtu organizacyjnego uczenia się był moment rozpoczęcia badań i studiów w zakresie tego, w jaki sposób ludzie w organizacjach uczą się (zob. Huczynski i Buchanan 1991; Luthans 1989; Weiss 1990; Kolb 1984 za: Rebelo, Gomes 2008: 196). Najpopularniejszym modelem uczenia się w organizacji stał się ten autorstwa K. Lewina, który zakładał, że podstawą uczenia się jest doświadczenie (Kolb 1984 za: Jashapara 2006: 83-84).

Na cykl uczenia się według Lewina składały się następujące po sobie cztery fazy:

- obserwacja i refleksja;
- konkretne doświadczenie;
- sprawdzanie pomysłów w nowych sytuacjach;
- formułowanie abstrakcyjnych koncepcji i uogólnień.

Rysunek 1 Cykl uczenia się wg Lewina.



Źródło: Kolb 1984 za: Jashapara 2006: 83-84.

Z czasem jednak zmieniła się perspektywa badawcza i nastąpiło przejście od badania zjawiska „uczenia się w organizacji” do badania zjawiska „organizacyjnego uczenia się”. Badania naukowe w obszarze nauk o zarządzaniu dotyczące uczenia się w organizacjach czerpały zatem w dużej mierze z dokonań psychologii. Zmiana perspektywy badawczej, odejścia od badania indywidualnych procesów uczenia się na rzecz organizacyjnych procesów uczenia się, miała miejsce na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Wtedy to badacze, zaczęli zgłębiać zagadnienia uczenia się w nowym kontekście – w organizacji, a także zaczęli dostrzegać poziomy uczenia się – indywidualny, zespołowy i organizacyjny, wprowadzając ideę wielopoziomowości uczenia się. Stąd przedmiotem badań stały się mechanizmy i procesy uczenia się w organizacji, ale również zależności pomiędzy

poszczególnymi poziomami uczenia się: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym. Uwagę badaczy przykuły także uwarunkowania procesów uczenia się.

2.1.2 Główne założenia nurtu organizacyjnego uczenia się

Nurt organizacyjnego uczenia się charakteryzuje się przyjęciem pewnych założeń w zakresie możliwości uczenia się pracowników w organizacjach. Po pierwsze, proces uczenia się wynika z doświadczenia danego pracownika w ramach organizacji. Po drugie zaś, proces uczenia się może być stymulowany zarówno przez czynniki zewnętrzne – zmieniające się otoczenie organizacyjne oraz przez czynniki wewnętrzne, zależne od relacji panujących pomiędzy pracownikami organizacji, w zespołach pracowniczych i pomiędzy zespołami pracowniczymi. Wynikiem uczenia się w zależności od przyjętych założeń dotyczących samego procesu uczenia się, organizacji i jej otoczenia może być zmiana zachowania, zmiana potencjalnego zachowania, adaptacja i transformacja.

2.1.2.1 *Uczenie się poprzez doświadczenie*

Lata 60. i 70. XX wieku to początek studiów nad uczeniem się ludzi w środowisku pracy, w organizacjach. Prekursorami nurtu organizacyjnego uczenia się są Cyert i March (1963) oraz Argyris i Schön (1978), którzy zaczęli badać zjawisko określone mianem organizacyjnego uczenia się. Ci pierwsi zbudowali podwaliny analiz behawioralnych w organizacjach (Olejniczak, Rok, Płoszaj 2013) oraz opisywali, w jaki sposób organizacje adaptują się w stosunku do zmian otoczenia poprzez wykorzystanie organizacyjnej wiedzy (ang. *exploitation*) i zdobywanie nowej wiedzy (ang. *exploration*). Z kolei ci drudzy, Argyris i Schön skupili się na aspektach poznawczych i behawioralnych procesów uczenia się.

Prace badawcze Cyerta i Marcha (1963) po raz pierwszy zaczęły wiązać organizacyjne uczenie się z procesami uczenia się, jakie wykonywane są przed jednostki w organizacji. Procesy uczenia się z początku wiązane były przede wszystkim z doświadczeniem i z wiedzą pozyskaną na podstawie doświadczenia. Choć poszczególni naukowcy, specjalizujący się w naukach ekonomicznych czy psychologii, odmiennie postrzegali procesy uczenia się, to zgodni byli co do tego, że uczenie się wynika z doświadczenia i jest to proces tym bardziej intensywny im częściej dane doświadczenie jest powtarzane (Arrow 1962: 155-156). Dyskusje w związku z tym zaczęły toczyć się wokół tego, jakie są najlepsze sposoby uczenia się organizacji, czy poprzez niewielkie zmiany i udoskonalenia

(Cyert i March 1963) czy poprzez przystosowywanie się w celu rozwiązania zaistniałych problemów (Cangelosi i Dill 1965) (za: Easterby-Smith, Thorpe i Lower 2004).

Zdaniem Argyrisa i Schöna, organizacje podejmując konkretne działania korzystają z „teorii w użyciu” (ang. *theory in-use*), czyli przekonań wspólnych dla wszystkich pracowników, które weryfikowane są w rzeczywistości, w momencie działania organizacji. W przypadku, gdy zaistnieje dysonans między oczekiwanymi a rzeczywistymi efektami działania, organizacje starają się zrozumieć i wyjaśnić przyczynę tej niezgodności. Argyris i Schön zastosowali osiągnięcia psychologii do badania zjawisk biznesowych i zaproponowali model pojedynczej i podwójnej pętli uczenia się (Kliniewicz 2008a: 96). Pojedyncza pętla uczenia się opisuje sytuację, w której negatywne konsekwencje i rozbieżności pomiędzy efektami działań - oczekiwanymi a rzeczywistymi, powodują niewielkie zmiany w działaniu organizacji. Podwójna pętla uczenia się odnosi się zaś do poszukiwania przyczyn rozbieżności i zakłada kompleksową analizę i diagnozę sytuacji, w celu całkowitej modyfikacji sposobu działania organizacji, w tym i także „teorii w użyciu”.

Podobnie zjawisko uczenia się widzi Brown i Duguid (1991). Uczenie się na podstawie zachodzących w organizacji procesów pracy może wynikać z praktyki działania organizacji (ang. *canonical practice*) lub z nowego sposobu działania organizacji (ang. *noncanonical practice*) (Brown, Duguid 1991: 40-44). Tym samym, uczenie się wynikające z powtarzania doświadczenia, prowadzi do doskonalenia wykonywania procesu pracy. Drugi typ uczenia się polega na rozwiązywaniu zaistniałego problemu w organizacji i poszukiwaniu nowego rozwiązania, nowego sposobu wykonywania pracy. W obydwu przypadkach jednak, uczenie się zachodzi poprzez nadawanie znaczenia poszczególnym procesom.

Z nieco odmiennej perspektywy zagadnienie organizacyjnego uczenia się bada March (1991). Uważa on, że istnieje napięcie pomiędzy wykorzystywaniem opracowanych w ramach organizacji procedur i reguł postępowania – eksploatacją a eksploracją nowych możliwości, poszukiwaniem nowych rozwiązań. Eksploatacja polega na udoskonaleniu aktualnie posiadanych przez organizację kompetencji, technologii i paradygmatów funkcjonowania, których zastosowanie daje pozytywne rezultaty, jest możliwe do przewidzenia, powtarzalne. Eksploracja natomiast polega na poszukiwaniu i tworzeniu nowych rozwiązań i wprowadzania nowych sposobów funkcjonowania organizacji. W tym

sensie, eksploatacja będzie poszukiwaniem nowej, użytecznej dla organizacji wiedzy. Oba sposoby uczenia się angażują zasoby organizacyjne, stąd organizacje często muszą decydować się, który kierunek obrać jako najbardziej korzystny i dominujący. Eksploatacja, jak argumentuje March (1991) jest korzystna z punktu widzenia organizacji w krótkim okresie, choć w długim okresie, gdy jest ona znacząco częściej stosowana niż eksploracja lub stosowana wyłącznie, może doprowadzić do upadku organizacji.

Tabela 1 Formy uczenia się według głównych przedstawicieli koncepcji organizacyjnego uczenia się.

Uczenie się – doskonalenie funkcjonowania organizacji w oparciu o wypracowanie sposoby	Uczenie się – poszukiwanie nowych rozwiązań	Autor
Pojedyncza pętla uczenia się	Podwójna pętla uczenia się	Argyris i Schön (1978)
Uczenie się poprzez powtarzanie działania (ang. <i>canonical practice</i>)	Uczenie się poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań i weryfikowanie nowych pomysłów (ang. <i>noncanonical practice</i>)	Brown i Duguid (1991)
Eksploatacja	Eksploracja	(March 1991)
Niższy poziom uczenia się	Wyższy poziom uczenia się	Fiol i Lyles 1985
Adaptacyjne uczenie się	Transformacyjne uczenie się	

Źródło: Opracowanie własne.

Zbliżoną typologię uczenia się proponuje Fiol i Lyles (1985: 808-811), które wyróżniają dwa typy uczenia się – niższy i wyższy. Niższy poziom uczenia się odnosi się do uczenia się poprzez powtarzalność pewnych procesów i zachowań w organizacji, z reguły w krótkim okresie, czasowo, którego wynikiem jest tworzenie pewnych norm zachowań (Fiol i Lyles 1985: 810). Innymi słowy, niższy poziom uczenia się sprowadza się do wprowadzenia schematu działania w ramach organizacji, jakiejś rutyny. Wyższy poziom uczenia się to doskonalenie zasad i regulacji dotyczących podejmowanych przez organizację działań. Wtedy to uczenie się jest rozwijaniem wiedzy, odkrywaniem zależności pomiędzy podejmowanymi działaniami a efektami tych działań. W nurcie organizacyjnego uczenia się wyróżnia się zatem dwie formy uczenia się: uczenie, które polega na doskonaleniu procesów pracy i przestrzeganiu wypracowanych sposobów działania oraz uczenie się, które polega na poszukiwaniu nowych rozwiązań i udoskonaleń w obszarze funkcjonowania organizacji. Pierwszy typ uczenia się – kontynuacja i doskonalenie sposobów wykonywania pracy towarzyszyć będzie działaniom, których cel

oczekiwany będzie zgodny z rzeczywistym. Drugiemu typowi uczenia się – wyższemu towarzyszyć będzie dysonans pomiędzy stanem rzeczywistym a oczekiwanym. Różnica pomiędzy założonym celem działania i rzeczywistymi efektami tego działania może stanowić bodziec do poszukiwania nowych rozwiązań i uczenia się na wyższym poziomie – uczenia się na podstawie podwójnej pętli czy eksploracji.

Podsumowując, uczenie się jest procesem, który rozpoczyna się wraz z podejmowanymi przez organizację działaniami – i z nich wynikającym doświadczeniem. Konsekwencje podejmowanych działań prowadzą do uzyskania konkretnych rezultatów – w sytuacji, gdy rezultaty działania są takie jak oczekiwano organizacje uczą się działać sprawniej - szybciej realizować poszczególne procesy pracy i osiągać założone cele w powtarzalny sposób. W przypadku, kiedy podejmowane działania nie generują oczekiwanych rezultatów, organizacje poszukują nowej wiedzy, poszukują nowych możliwości, tworzą nowe rozwiązania i opracowują nowe sposoby funkcjonowania, które następnie testowane są i analizowane pod kątem oczekiwanych rezultatów.

Równie ważne miejsce w koncepcji organizacyjnego uczenia się, jakie zajmuje doświadczenie, które pozwala organizacjom się uczyć, zajmuje także otoczenie organizacyjne i mające w nim miejsce zjawiska, które generują szanse i okazje do uruchomienia procesów uczenia się; oraz relacje pomiędzy pracownikami i konstrukcja społeczna organizacji.

2.1.2.2 Rola i znaczenie otoczenia organizacji dla procesów uczenia się

Większość autorów wskazuje na istotne znaczenie otoczenia organizacji w procesach uczenia się (m.in Argyris, Schön 1978; Daft, Weick 1984; Edmondson, Moingeon 1998). Zmienność otoczenia może tworzyć szanse i okazje do uczenia się, ale także może stanowić utrudnienie, czy wręcz barierę dla procesów uczenia się. Z jednej strony, otoczenie dostarczać może bodźców do uczenia się, w szczególności do uczenia się na wyższym poziomie. Z drugiej strony, zbytnia złożoność i dynamika zmian w otoczeniu może prowadzić do trudności w odkrywaniu zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy podejmowanymi działaniami a ich konsekwencjami, co w rezultacie prowadzić może do błędnej interpretacji i wyciągania nieprawdziwych wniosków. Uczenie się w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu może prowadzić do błędnej identyfikacji zależności przyczynowo-skutkowych, które zaś stanowić mogą barierę w uczeniu się. Inną możliwością w szybko zmieniającym się otoczeniu organizacji jest niedostrzeżenie lub

negowanie istniejących związków pomiędzy zjawiskami, ze względu na wysoki stopień złożoności sytuacji i brak możliwości pełnej jej oceny (Levitt, March 1988: 323). Podobna sytuacja może mieć miejsce, kiedy pracownicy nie posiadają kompletnych, pełnych informacji odnośnie skutków podejmowanych przez nich działań, lub kiedy nie potrafią stworzyć warunków eksperymentalnych, które całkowicie odpowiadałyby rzeczywistości (Levitt, March 1988: 333-334).

Levinthal i March (1993) podkreślają, że procesy uczenia się zachodzą w dużej mierze w oparciu o doświadczenie, które może być mylące ze względu na zmienność i złożoność otoczenia. Wynika to z faktu, że organizacyjne uczenie się może zachodzić na dwa sposoby: poprzez upraszczanie łańcucha zdarzeń i pewnych zjawisk bądź poprzez specjalizację, która skupia się na specyficznych, wąskich kompetencjach (Levinthal i March 1993: 97). Żaden z tych dwóch mechanizmów uczenia się nie jest bez wad i w warunkach zmiennego, złożonego otoczenia organizacji może prowadzić do wyciągania niewłaściwych, niepoprawnych wniosków. Dlatego też, działając w określony sposób, należy uświadamiać sobie zagrożenia wynikające z podejmowanych działań i z dokonywanych wyborów. Innymi słowy, obydwa mechanizmy powodują pewne ograniczenia związane z procesem uczenia się.

W nurcie organizacyjnego uczenia się otoczenie zewnętrzne w znaczący sposób wpływa na zachodzące w organizacji procesy uczenia się i może stać się przyczyną zaistnienia pewnych procesów poznawczych. Procesy poznawcze zachodzą mogą zarówno w kontekście organizacji, kiedy otoczenie wymusza zmianę sposobu funkcjonowania organizacji, jak i w kontekście jednostek w organizacji, dla których otoczenie zewnętrzne, w tym firmy-partnerzy, kontrahenci, dostawcy i klienci mogą być cennym źródłem wiedzy (por. Latusek 2008).

Uczenie się na podstawie doświadczenia wymaga od podmiotu uczenia się umiejętności właściwej interpretacji doświadczenia. W sytuacjach rzeczywistych rzadko kiedy mamy do czynienia z jednoznacznymi doświadczeniami, klarownymi, przejrzystymi, które także jednoznacznie byłyby rozumiane przez wszystkie zaangażowane w dane doświadczenie osoby. Innymi słowy, organizacyjne uczenie się może zachodzić także w oparciu o błędne przekonania, czy niewłaściwe, błędne pojmowanie doświadczeń i ich rezultatów, które może być rozbieżne dla poszczególnych uczestników organizacji. Ponadto, rzeczywiste

warunki funkcjonowania organizacji mogą generować trudności ze zidentyfikowaniem właściwego związku między działaniem a jego skutkiem. Dlatego też, w przypadku uczenia się ważniejsza może okazać się interpretacja zjawisk w otoczeniu gospodarczym, niż sama obserwacja i doświadczenie. Identyfikacja związku pomiędzy podjętym działaniem i jego rezultatem, może zatem być bardziej znacząca dla funkcjonowania organizacji niż samo dostrzeżenie zmiany w otoczeniu organizacji (Daft, Weick 1984). Z tej perspektywy, organizacja może być postrzegana jako system interpretujący (Daft, Weick 1984: 286), który poprzez obserwację otoczenia, pozyskuje informacje i dane, które podlegają następnie interpretacji. Informacjom i danym w procesie uczenia się nadawane jest znaczenie, które determinuje podejmowane w organizacji decyzje i realizowane działania. Sama zmiana sposobu funkcjonowania organizacji, która nie jest poprzedzona refleksją nad doświadczeniem, nie stanowi przykładu organizacyjnego uczenia się.

Uczenie się ma zatem charakter relacyjny, zależy zjawisk, jakie występują w otoczeniu organizacji oraz od tego, czy obserwowane zjawiska stają się przedmiotem refleksji i interpretacji i czy prowadzą do modyfikacji sposobu funkcjonowania organizacji. Refleksja, także ta wynikająca z interakcji – możliwości dyskusji i wymiany poglądów między uczestnikami organizacji, otwartego przekazywania informacji zwrotnych, uczenia się na błędach innych i wspólnego eksperymentowania, jest nieodłącznym i jednym z kluczowych elementów uczenia się (Hoyrup 2004: 448). Uczenie się jest wynikiem interakcji międzyludzkich i ma miejsce dzięki narracjom, organizacyjnym historiom, które nadają pewnym wydarzeniom w organizacji znaczenie i które interpretowane są przez pracowników organizacji w podobny, zbliżony do siebie sposób.

Nawiązując do zjawiska refleksji nad działaniem, Schön (1983) wprowadził pojęcie „refleksyjnej praktyki”, która polega nie tylko na doświadczeniu, ale także analizie doświadczenia i uczeniu się w oparciu o to doświadczenie. Znaczenie refleksji odzwierciedla używane w teorii organizacji pojęcie „społeczności refleksyjnych praktyków” (ang. *community of reflective practitioners*). Pojęcie to zakłada, że znaczący wkład w procesy uczenia się w organizacji mają zespoły, które potrafią krytycznie myśleć i kreatywnie podchodzić do rozwiązywania problemów. Celem budowy społeczności refleksyjnych praktyków jest właśnie rozwój umiejętności uczenia się – tworzenia wiedzy i dzielenia się wiedzą w długim okresie i przede wszystkim w zespole (Ayas, Zeniuk 2001).

Tym samym współpraca i konstrukcja społeczna organizacji, wpływają na to, w jaki sposób postrzegane są i interpretowane wydarzenia w organizacji i w otoczeniu organizacji (Brown, Duguid 1991: 44-47). Zagadnienie stosunków międzyludzkich w kontekście organizacyjnego uczenia się zostanie bardziej szczegółowo omówione w kolejnym podrozdziale.

2.1.2.3 Rola i znaczenie relacji międzyludzkich w procesach organizacyjnego uczenia się

W nurcie organizacyjnego uczenia się istotne są relacje pomiędzy indywidualnym uczącym się, zespołem pracowniczym i organizacją. Te trzy typy relacji pomiędzy uczestnikami organizacji wyznaczają poziomy uczenia się: indywidualny, zespołowy i organizacyjny. Tym samym, nurt organizacyjnego uczenia się dostrzega poziomy uczenia się, ale i społeczne aspekty tego procesu. Najistotniejszy jednak jest proces uczenia się na poziomie indywidualnym, ponieważ stanowi on podstawę dla zespołowego i organizacyjnego uczenia się. Uczenie się na poziomie indywidualnym jest podobne do tego na poziomie organizacyjnym pod kątem faz cyklu uczenia się (Popper, Lipshitz 2000). Organizacyjne uczenie się jest jednak procesem odmiennym od indywidualnego uczenia się (Kim 1993: 40). Organizacyjne uczenie się jest bardziej złożonym i dynamicznym procesem, niż uczenie się przez pojedyncze osoby, dlatego też przejście od indywidualnego uczenia się do organizacyjnego uczenia się może stanowić dla organizacji wyzwanie.

Kim (1993) uważa, że organizacje uczą się dzięki umiejętnościom, postawom i zaangażowaniu pojedynczych pracowników. Im pracownicy danej organizacji mają bardziej rozwinięte zdolności przewidywania pewnych zjawisk, interpretacji zjawisk, tym bardziej znaczący jest ich wkład w uczenie się i doskonalenie tego procesu na poziomie zespołu i organizacji (Murray, Moses 2005: 1189). Organizacyjne uczenie się uczenie się zależy zatem od każdego z pracowników i ich indywidualnego i zespołowego wkładu w procesy uczenia się. Dodatkowo, zespołowe i organizacyjne uczenie się kształtowane jest przez relacje występujące pomiędzy członkami zespołów i uczestnikami organizacji. Mimo iż organizacje wyposażone są systemy poznawcze i systemy procesowania informacji, to ich wiedza uważana jest za mniejszą niż suma wiedzy pojedynczych uczestników organizacji (Argyris i Schön 1978; Hedberg 1981: 6-7 za: Murray, Moses 2005: 1187). Ważny jest zatem po pierwsze, indywidualny proces uczenia się i jakość zasobów ludzkich w organizacji i po drugie, kontekst społeczny uczenia się – stosunki i relacje pomiędzy ludźmi, które mogą warunkują zespołowe i organizacyjne procesy uczenia się.

Uczestnicy zespołów i organizacji odpowiadają m.in. za przepływ informacji (Brown i Duguid 1991), co jest ogromnie ważnym procesem dla organizacyjnego uczenia się. Praca zespołowa w ramach organizacji oraz współpraca uczestników organizacji z zewnętrznymi partnerami i ekspertami, pobudza przepływ wiedzy pomiędzy pracownikami i dzięki temu sprzyja organizacyjnemu uczeniu się. Ponadto, zdaniem Browna i Duguida (1991: 48-49), zespołowe uczenie się uważane jest za bardziej efektywne, ponieważ zachodzi ono na podstawie rzeczywistych procesów pracy, a nowym pracownikom pozwala to nie tylko uczyć się o czymś, a przede wszystkim obserwować rzeczywiste procesy pracy i doświadczać. Ideę zespołowego uczenia się, opisaną w powyższy sposób, oddaje także pojęcie „wspólnot praktyków” (ang. *community of practice*). Gherardi i Nicolini (2002: 420-422) pokazują znaczenie uczenia się poprzez doświadczenie i praktykę rozróżniając uczenie się poprzez doświadczenie – uczenie się w praktyce (ang. *learning in practice*) i uczenie się praktyki działania, funkcjonowania organizacji (ang. *learning a practice*). W społecznościach uczących się, ich członkowie mają możliwość dyskusji nad nowymi sposobami wykonywania pracy, dzielenia się zadaniami, a także mają możliwość wymiany poglądów, opinii i spostrzeżeń. W związku z zachodzącymi pomiędzy nimi interakcjami, uczestnicy wzbogacają swoją wiedzę, a także wzajemnie tworzą nową wiedzę w ramach społeczności uczącej się. Dodatkowo, nowe możliwości i okazje do uczenia się dla społeczności generuje możliwość współpracy z innymi społecznościami – podmiotami zewnętrznymi i możliwość wprowadzenia nowych członków do społeczności (Gherardi i Nicolini 2002: 434). Szczególnie korzystne dla procesów uczenia się w organizacji jest tworzenie możliwości współpracy z otoczeniem zewnętrznym organizacji. Pracownicy współpracujący z podmiotami zewnętrznymi dla organizacji mogą być nazywani „łącznikami z otoczeniem” (ang. *cross-boundary individuals*) (Tushman, Scanlan 1981). Są to osoby, które wykraczają poza granice organizacji i gromadzą w ten sposób unikalną wiedzę (Klincewicz 2008b: 197). W ten sposób, członkowie społeczności organizacyjnej mogą pozyskiwać informacje i wiedzę spoza organizacji, wzbogacając tym samym zasoby wiedzy organizacyjnej. Brown, Duguid (1991: 50) uważają nawet, że brak możliwości pracy zespołowej i brak możliwości dołączania nowych członków do zespołów, mogą ograniczać i wręcz utrudniać tworzenie innowacji.

2.1.3 Rezultaty uczenia się

Autorzy wpisujący się w nurt organizacyjnego uczenia się mówią o konsekwencjach uczenia się. Może być to m.in.: budowa organizacyjnych zasobów wiedzy, zmiana potencjalnego zachowania i sposobu działania, zmiana zachowania organizacji i sposobu działania oraz adaptacja.

Wśród autorów, którzy zakładają okresy stabilności otoczenia, konsekwencją uczenia się może być budowa „pamięci organizacyjnej” (ang. *organizational memory*) (Levitt i March 1988: 326-329). Pamięć organizacyjna jest sposobem na gromadzenie wiedzy i dalsze jej przekazywanie czy upowszechnianie w ramach organizacji. Budowa pamięci organizacyjnej, wsparta nowoczesnymi technologiami – systemami informatycznymi czy technologiami informatycznymi i komunikacyjnymi gwarantuje pracownikom stały dostęp do określonych organizacyjnych zasobów wiedzy. Podejście zakładające okresy stabilności otoczenia sugeruje, że w tych okresach gromadzona wiedza nie tracić będzie na aktualności, pomimo upływu czasu.

Budowa, znaczenie i przydatność pamięci organizacyjnej dla organizacyjnego uczenia się zależne jest od kilku czynników. Do najważniejszych należą: sposób rejestrowania doświadczeń i wiedzy, intencje i gotowość osoby rejestrującej swoją wiedzę oraz zasady gromadzenia i upowszechniania wiedzy wśród pracowników w organizacji.

Można wyróżnić dwie formy pamięci organizacyjnej: „miękką” oraz „twardą”. „Miękka” forma pamięci organizacyjnej odnosi się do umysłów pracowników, natomiast poleganie wyłącznie na miękkiej formie pamięci organizacyjnej może prowadzić do utraty cennych zasobów wiedzy organizacji. Opieranie się wyłącznie na miękkiej formie pamięci organizacyjnej jest ryzykowne. Ryzyko to wynika po pierwsze z ułomności pamięci ludzkiej, a po drugie z możliwości odejścia z organizacji pracowników posiadających cenne i kluczowe zasoby wiedzy (Jashapara 2006: 98). „Twarda” pamięć organizacyjna wydaje się z tej perspektywy bardziej niezawodna i sprowadza się do stworzenia systemów gromadzenia wiedzy zdobywanej w oparciu o doświadczenie, zmiany funkcjonowania organizacji oraz o konkretne działania pracowników i ich rezultaty (Walsh, Ungson 1991). Celem pamięci organizacyjnej jest wspieranie uczenia się na podstawie cudzych doświadczeń (Levitt, March 1988: 329), zarówno indywidualnych jak i organizacyjnych. Dlatego też, organizacyjne uczenie się warunkowane jest przez sposób w jaki zachodzi

proces dyfuzji informacji w organizacji i gromadzenia informacji z otoczenia gospodarczego oraz dynamikę tego procesu.

Innymi konsekwencjami, związanymi z procesami uczenia się są: zmiana potencjalnego zachowania i sposobu działania organizacji oraz zmiana zachowania i sposobu działania organizacji. Warto zaznaczyć, że sama zmiana zachowania i sposobu działania organizacji, której nie towarzyszy proces refleksji, czyli innymi słowy bezrefleksyjna adaptacja do aktualnych warunków działania organizacji dyktowanych przez otoczenie organizacji, nie jest przykładem uczenia się. Pomiędzy pojęciami „zmiana”, „adaptacja” i „uczenie się” nie można postawić znaku równości. Uczenie się to nie tylko adaptacja (Hedberg 1981; Fiol, Lyles 1985), czyli dostosowywanie się do panujących w otoczeniu warunków, ale to m.in. adaptacja względem założonych do realizacji celów i modyfikacja sposobów działania organizacji (Cyert i March 1963), działanie poprzedzone interpretacją sytuacji (Daft, Weick 1984), czy tworzenie wzorców i schematów działania względem pozyskiwanych nowych informacji (Hedberg 1981).

Warto zauważyć, że w rozważaniach nad organizacyjnym uczeniem się, niektórzy teoretycy zakładają dużą dynamikę zmian otoczenia gospodarczego, wynikiem czego następuje zmiana sposobu definiowania procesu uczenia się. W opinii Weicka (1991) wykorzystanie popularnej w psychologii definicji uczenia się nie jest właściwe, ponieważ tradycyjna definicja „uczenia się” mówi o zmianie zachowania wywołanego konkretnym bodźcem. W rzeczywistości, w organizacjach rzadko kiedy mamy do czynienia z podleganiem takim samym bodźcom, choćby ze względu na tempo zmian, jakie zachodzą w otoczeniu i zróżnicowanych „nauczonych” reakcji organizacji na dane doświadczenie. W tym sensie, procesy uczenia się w organizacji nie przyjmują tradycyjnej formy, która polegałaby na występowaniu określonego bodźca i zmianie samej reakcji i sposobu zachowania organizacji na bodziec (Weick 1991: 116-119). Stąd też pojawiła się koncepcja potencjalnej zmiany zachowania i sposobu działania organizacji. March, Sproull i Tamuz (1991) analizują kilka przypadków organizacyjnego uczenia się w oparciu o wybrane doświadczenia i historie organizacyjne, a następnie pokazują, w jaki sposób na podstawie fragmentarycznych i pojedynczych doświadczeń organizacje mogą się uczyć. Wskazują oni na możliwość organizacyjnego uczenia się na podstawie jednokrotnie występujących bodźców generujących dane doświadczenia. Wynikiem tych doświadczeń są konkretne sytuacje i historie organizacyjne poprzez które pracownicy uczą się. Takie podejście do

kwestii organizacyjnego uczenia się pozwala uczyć się poprzez analizę jednokrotnego doświadczenia – odkrywanie rozmaitych aspektów konkretnych wydarzeń, różnorodnych perspektyw interpretacji wydarzeń czy zróżnicowanych kryteriów oceny i sposobów postrzegania poszczególnych przypadków (March, Sproull i Tamuz 1991: 2).

Z perspektywy innych teoretyków dynamika zmian i zmiany w otoczeniu organizacji są tak intensywne i szybkie, że nie można w ogóle mówić o adaptacji organizacji, czyli modyfikacji zachowania i powielania nowego zachowania w danym okresie. Autorzy ci twierdzą, że pozostaje nam mówić wyłącznie o nieustannym eksperymentowaniu i uczeniu się w oparciu o te eksperymenty (Lipshitz, Friedman i Popper 2007). Eksperymentowanie uważane jest wtedy za podstawowy element procesu uczenia się. Organizacje zamiast wyłącznie adaptować się, dostosowywać względem zmian, mogą przyjmować proaktywną postawę – eksperymentować i próbować działać aktywnie, wpływać na zachodzące w organizacji i jej otoczeniu zmiany lub wręcz starać się te zmiany kształtować.

Niektórzy spośród reprezentantów nurtu organizacyjnego uczenia się mówią o „zdolnościach uczenia się organizacji” (ang. *learning capabilities*) (Kim 1993: 39). W tym sensie kluczem do utrzymania przewagi konkurencyjnej nie są zgromadzone zasoby wiedzy, ale umiejętność uczenia się, tworzenia i zdobywania wiedzy szybciej niż konkurencja (de Geus 1988: 71). Organizacje powinny zatem wdrażać mechanizmy uczenia się, a procesy i procedury związane z uczeniem się oraz doskonaleniem procesów uczenia się powinny być na stałe wpisane w funkcjonowanie organizacji. W zależności zatem od otoczenia, uczenie się może przyjmować także dynamiczny charakter, co stanowi podstawę koncepcji dynamicznych zdolności organizacji (ang. *dynamic capabilities*). Dynamiczne zdolności uczenia się definiowane mogą być jako wyuczone, stabilne wzorce zespołowej aktywności, dzięki którym organizacja systematycznie generuje się wiedzę i modyfikuje sposoby działania organizacji w celu osiągnięcia wyższej wydajności (Zollo, Winter 2002: 340).

Zakładając zatem, że uczenie się polega na zdobywaniu nowej wiedzy i modyfikacji zachowania organizacji i sposobu funkcjonowania względem nowej wiedzy, to nieodłącznym elementem procesu uczenia się jest zmiana dotychczasowych procedur, czyli oduczanie się działania w określony, wcześniej wypracowany sposób. Tym samym wdrożenie nowej wiedzy w praktykę wymaga od organizacji rezygnacji z wypracowanych

procedur, sposobów zachowania się i funkcjonowania oraz zastąpienia ich nowymi. Wtedy barierą dla uczenia się, mogą być wyuczone wcześniej praktyki i procedury działania, których stosowania należy zaprzestać w celu osiągnięcia większej efektywności poprzez działanie w nowy sposób.

2.1.4 Bariery organizacyjnego uczenia się

Hedberg (1981) wprowadził koncepcję oduczania się (ang. *unlearning*) i tym samym zwrócił uwagę na fakt, że barierą dla wprowadzania zmian i doskonalenia się organizacji jest wyuczone postępowanie, czyli wcześniej opracowany sposób działania. W tym sensie, uczenie się nie przynosi zawsze korzystnych efektów, a może stanowić ograniczenie w rozwoju i doskonalenia się organizacji. Wynika z tego, że czasem najpierw organizacje muszą się oduczyć, by mogły się nauczyć czegoś (zob. McGill, Slocum 1993; Rampersad 2004: 46). Dodatkowo, czasem nawet lepsza, bardziej sprawna i skuteczna procedura nie okazuje się być taką w praktyce, kiedy pracownicy nie potrafią zgodnie z nią działać, są jeszcze jej nie nauczeni (Levitt, March 1988: 322). Oznacza to, że uczenie się, rezygnowanie z wypracowanych procedur w początkowym etapie, nie będzie przynosiło rzeczywistych korzyści, a dopiero z czasem, gdy pracownicy przywykną do stosowania nowych procedur organizacje będą czerpać z nich korzyści. Prócz barier związanych ze stosowaniem wcześniej wypracowanych sposobów działania i postępowania, wyróżnia się także inne, które zaburzać mogą cykl uczenia się. Zagadnieniem barier dla procesu uczenia się zajmowali się m.in. Schimmel i Muntslag (2009) oraz Schilling i Kluge (2006).

Schimmel i Muntslag (2009) analizują cykl uczenia się i postulują badanie barier, które ten cykl zakłócają. Podstawowymi zidentyfikowanymi przez powyższych autorów barierami utrudniającymi uczenie się są: brak lub niedoskonałości informacji zwrotnych, niska swoboda działania, opieszałość względem wprowadzanych zmian, brak dialogu i niechęć do eksperymentowania (Schimmel i Muntslag 2009: 406-412). Schilling i Kluge (2009) dla odmiany identyfikują typowe bariery uczenia się dla każdej z faz cyklu, od fazy rozwijania nowych pomysłów, poprzez podejmowanie działań, po interpretację zjawisk. Wśród głównych barier dwójka autorów wymienia:

- kulturę organizacyjną – monolityczną, niewspierającą nowych inicjatyw, powodującą strach przed popełnieniem błędu;
- niepewność, złożoność wiedzy koniecznej do pracy, która jest trudna do przyswojenia przez pracowników;

- daleko posuniętą specjalizację pracy i podział pracy, które powodują standaryzację i niski poziom autonomii pracowników;
- trudne relacje w zespole pracowniczym, brak zaufania;
- nieefektywną alokację zasobów i walkę o zasoby organizacyjne;
- brak wspólnej wizji menedżerów i pracowników; nieefektywne przywództwo; niechęć do zmian i nowości;
- szybkie zmiany otoczenia gospodarczego;
- niedostateczne zasoby wiedzy i brak rozwoju pracowników (możliwości zdobycia wiedzy, doskonalenia umiejętności), niską ocenę pracowników przez menedżerów oraz wysoki poziom decentralizacji i brak koordynacji (Schilling, Kluge 2008: 343-355).

2.1.5 Podsumowanie nurtu organizacyjnego uczenia się

Nurt organizacyjnego uczenia się stał się fundamentem kolejnych nurtów, które wprowadzały ideę uczenia się w kontekście organizacji oraz podkreślały znaczenie wiedzy we współcześnie funkcjonujących organizacjach.

Nurt organizacyjnego uczenia się wprowadził przede wszystkim ideę wielopoziomowości uczenia się oraz wskazał na zależności pomiędzy indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym uczeniem się. To zaś przyczyniło się do antropomorfizacji organizacji, czyli do przypisania organizacji cech ludzkich. W efekcie nurt ten wywołał dyskusję wokół tego, czy organizacje – podobnie jak ludzie, mogą się uczyć. W celu udzielenia odpowiedzi na to pytanie powstały koncepcje traktujące organizacje jako „systemy interpretujące”, czy koncepcje wskazujące na zjawiska „pamięci organizacyjnej”, „dynamicznych zdolności organizacji”. Wśród poszczególnych reprezentantów nurtu wyróżnia się tych, którzy bardziej przychylni są koncepcji uczenia się w organizacjach (ang. *learning in organizations*) oraz tych, którzy bardziej skłaniają się ku koncepcji uczenia się przez organizacje (ang. *learning by organizations*). Jednakże w obu przypadkach organizacyjne uczenie się może być przedmiotem badań, których celem jest wyjaśnianie i dociekanie zachowań jednostek i organizacji, które wpisują się w obie koncepcje uczenia się (Popper, Lipshitz 2000: 184). Uczenie się przez jednostki w organizacji i przez organizację ma miejsce w momencie, kiedy indywidualne zachowania stają się elementem zachowań organizacyjnych i kiedy są postrzegane jako właściwy sposób reakcji na dane bodźce.

Nurt organizacyjnego uczenia się określa także okoliczności sprzyjające uczeniu się. Aby mogły zachodzić procesy organizacyjnego uczenia się, muszą występować procesy indywidualnego uczenia się oraz muszą zachodzić interakcje pomiędzy uczestnikami organizacji, które pozwolą im wspólnie uczyć się. Zarówno indywidualne, jak i zespołowe organizacyjne procesy uczenia się uruchamiane są reguły poprzez zmieniające się i złożone otoczenie organizacji, które wręcz czasem nakazuje poszukiwania nowych metod wykonywania pracy i nowych sposobów realizacji celów organizacji. Otoczenie tym samym i występujące w nim zjawiska stanowią dla organizacji bodźce, które początkują i stymulują procesy uczenia się w organizacjach. Jednakże ze względu na złożoność otoczenia i dynamikę zmian zachodzących w otoczeniu, uczenie się w organizacjach nie przybiera tradycyjnej formy, polegającej na opracowaniu nowej reakcji na systematycznie pojawiający się bodziec. Uczenie się w organizacjach zachodzi poprzez doświadczanie – rozumną obserwację, refleksję nad doświadczeniem i względem tego przemyślane adaptowanie się do nowych okoliczności lub proaktywne działanie w celu częściowego kształtowania zmian w otoczeniu. Uczenie się może być nie tylko wywołane bodźcem płynącym z otoczenia, ale polegać może także na analizie wydarzeń – dotychczasowych doświadczeń i refleksji nad wydarzeniami, które miały miejsce, a następnie na zmianie potencjalnego zachowania.

Niewątpliwie, równie istotną rolę dla procesów organizacyjnego uczenia się, jaką odgrywa otoczenie, odgrywa także konstrukcja społeczna – ludzie i wytwory ludzkie, które determinują zakres i sposób uczenia się. Stąd największe możliwości uczenia się dla pracowników stwarza praca w zespołach pracowniczych, w których grupy ludzi realizują cele organizacyjne. Zespoły zaś są zbudowane ze specjalistów reprezentujących różne obszary funkcjonowania organizacji, co dodatkowo usprawnia komunikację i sprzyja przepływowi wiedzy pomiędzy poszczególnymi jednostkami organizacji.

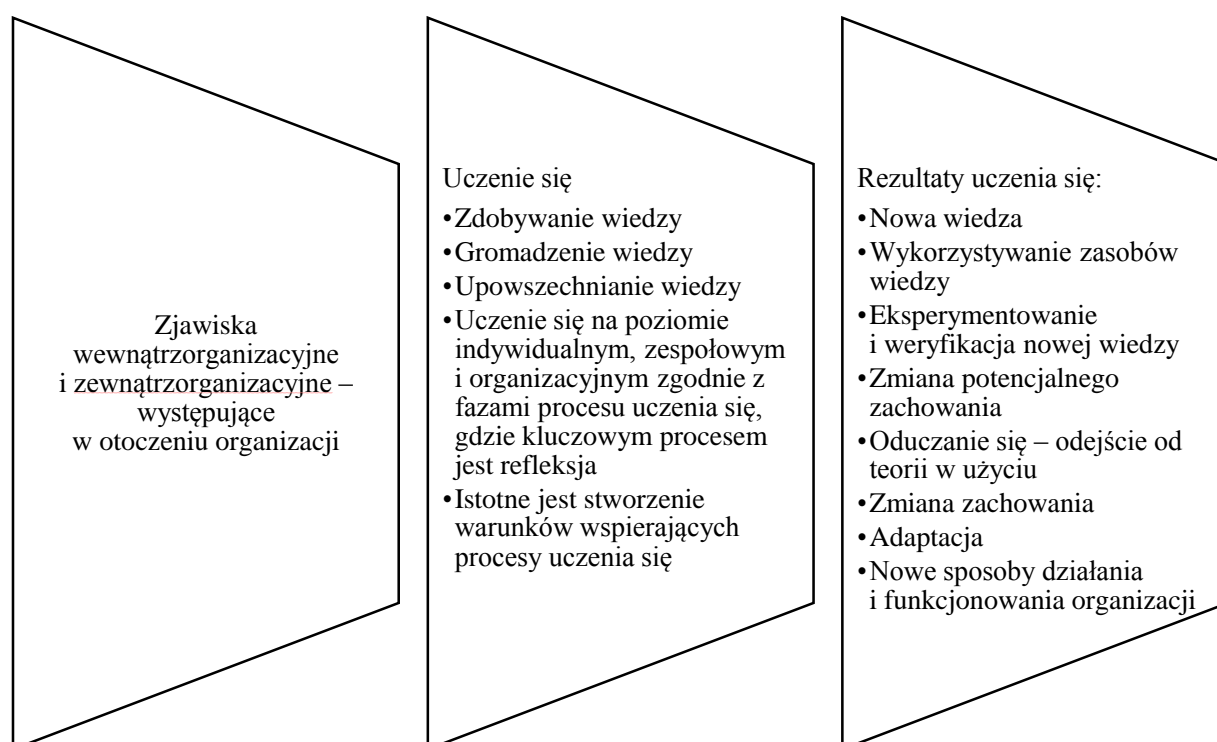
Nurt organizacyjnego uczenia się skupia się nie tylko na samym zjawisku organizacyjnego uczenia się, ale także jego uwarunkowaniach – czynnikach sprzyjających i ograniczających procesy uczenia się w organizacjach. Większość literatury koncentruje się na poszukiwaniu czynników sprzyjających uczeniu się (ang. *learning facilitators*), ale zdarzają się także pozycje literaturowe analizujące ograniczenia i bariery związane z uczeniem się (ang. *learning barriers*).

Nurt organizacyjnego uczenia się wskazuje również na zróżnicowane sposoby uczenia się – uczenie się poprzez powtarzanie procesów pracy oraz uczenie się poprzez odkrywanie nowych możliwości, nowych sposobów wykonywania pracy. Doprowadziło to do zdefiniowania dwóch typów uczenia się, polegających na uczeniu się na niższym poziomie, na podstawie pojedynczej pętli, eksploatacji, adaptacji oraz uczeniu się na wyższym poziomie, na podstawie podwójnej pętli, eksploracji i transformacji zachowań organizacji. W kontekście tego drugiego typu uczenia się, który oddaje sedno koncepcji organizacyjnego uczenia się, wynikiem procesów uczenia się może być zmiana zachowania organizacji, zmiana potencjalnego zachowania organizacji, adaptacja, transformacja czy modyfikacja zachowania organizacji. Każdy z tych rezultatów uczenia się prowadzić ma do większej sprawności funkcjonowania organizacji, wyższej skuteczności działań podejmowanych przez organizację, większej efektywności.

Poszczególni autorzy, wpisujący się w nurt organizacyjnego uczenia się, koncentrują się przede wszystkim na mechanizmach i procesie uczenia się, którego wynikiem jest szereg korzystnych konsekwencji w zakresie funkcjonowania organizacji. Nurt organizacyjnego uczenia się stał się fundamentem dla zagadnień związanych z zarządzaniem wiedzą. Jednakże niewiele naukowców reprezentujących nurt zarządzania wiedzą korzysta z osiągnięć nurtu organizacyjnego uczenia się (por. Davenport, Prusak 1998; Svieby 1997).

Poniższy rysunek prezentuje procesowo nurt organizacyjnego uczenia się, od czynników wywołujących i kształtujących procesy uczenia się, przez procesy, których wynikiem jest uczenie się po możliwe rezultaty uczenia się.

Rysunek 2 Czynniki, procesy i rezultaty organizacyjnego uczenia się.



Źródło: Opracowanie własne.

2.2 Koncepcja organizacji uczącej się

Drugą chronologicznie koncepcją związaną z uczeniem się pracowników w ramach organizacji jest organizacja ucząca się. Koncepcja ta opiera się na idealnym modelu organizacji, do którego realizacji powinny dążyć współczesne organizacje, który wyróżnia się umiejętnością uczenia się przede wszystkim na poziomie organizacji.

2.2.1 Główne założenia nurtu organizacji uczącej się

Pojęcia organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się bywają stosowane zamiennie. Wynika to z faktu, że podstawową cechą organizacji uczącej się jest umiejętność organizacyjnego uczenia się. W literaturze dokonano także antropomorfizacji organizacji przypisując jej cechy świadomego podmiotu, który potrafi uczyć się i taki podmiot nazwano organizacją uczącą się. W tym sensie, nasze rozumienie organizacji jest bardzo ograniczone i trudno jest przejść w rozważaniach dotyczących tych zagadnień od osoby świadomej (uczącej się) do organizacji (Mesjasz 2005: 162).

Nie można jednoznacznie stwierdzić, kto jest autorem pojęcia „organizacja ucząca się” (Chrostowski 2012: 457), choć wiadomo, że pojęcie to powstało w latach 90. na gruncie

nauk europejskiej literatury zarządzania (Easterby-Smith, Lyles 2011: 12). Jednym z pierwszych autorów wpisujących się w nurt organizacji uczącej się był brytyjski naukowiec i konsultant – M. Pedler. Niewątpliwie jednak najbardziej popularnym reprezentantem nurtu organizacji uczącej się jest P. Senge.

Na przestrzeni lat formułowano różne definicje organizacji uczącej się. Najbardziej rozpoznawalną definicją organizacji uczącej się jest ta zaproponowana przez P. Senge’a, która mówi o tym, że organizacja ucząca się to taka, w której ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągania naprawdę pożądanых wyników, w których powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe i gdzie ludzie stale uczą się, jak wspólnie się uczyć (Senge 2006:19). Najczęściej definicje organizacji uczącej się przedstawiają ją jako stan idealny, do którego dążyć mają organizacje i który mogą osiągnąć w wyniku stworzenia odpowiednich warunków dla organizacyjnego uczenia się.

Warto zauważyć, że dyskusje wokół tematu organizacji uczących się często dotyczą wyłącznie różnorodnych sposobów definiowania organizacji uczącej się, zaś proponowane definicje organizacji uczącej się przepełnione są niejasną terminologią (Garvin 1993: 78). Przykładowe definicje organizacji uczącej się przedstawia Tabela 2.

Tabela 2 Przykładowe definicje organizacji uczącej się.

Senge (2006)	„Struktury, w których ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągania naprawdę pożądaných wyników, oraz w których powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe i gdzie ludzie stale się uczą, jak wspólnie się uczyć”.
Marsick, Watkins (1996)	„Organizacja ucząca się to taka, która nieustannie się uczy i zmienia względem tego doświadczenia. Proaktywnie wykorzystuje uczenie się w zintegrowany sposób w celu wspierania i przyspieszania rozwoju dla członków organizacji, zespołów i organizacji jako całości oraz związanych z nią instytucji i społeczności”.
Pedler, Burgoyne, Boydell (1996)	„Uczące się przedsiębiorstwo to takie, która ułatwia uczenie się wszystkich jego członków i świadomie zmienia się i otoczenie, w którym funkcjonuje”.
Probst, Raub, Romhardt (2004)	„Organizacja ucząca się oznacza procesy zachodzące w zasobach wiedzy organizacji. Zarządzanie wiedzą natomiast jest zespołem działań nadających tym procesom kierunek i formę”.
Bogdanienko (2010)	„Organizacja ucząca się podkreśla wagę organizacyjnego uczenia się poprzez doświadczenie i udoskonalenie dotychczasowych sposobów działania organizacji względem tych doświadczeń”.
Garvin (1993)	„Organizacja ucząca się to organizacja posiadająca umiejętność tworzenia, zdobywania i przekazywania wiedzy, która modyfikuje swoje zachowanie względem zdobywania wiedzy”.
Marquardt, Reynolds (1994)	„Organizacja ucząca się wyróżnia się zespołowym procesem uczenia się, względem którego stale się przekształca, by lepiej gromadzić, zarządzać i wykorzystywać wiedzę, by osiągać sukcesy. Organizacja ucząca się wyróżnia się atmosferą, która wspiera indywidualne i zespołowe uczenie się”.
Chrostowski (2012)	„Organizacja ucząca się jest fundamentem rozwoju kluczowych kompetencji firmy, umacniających jej przewagę konkurencyjną i związanych z budowaniem przyszłej strategii; świadomie wykorzystuje procesy uczenia się (...) do stałego rozwiązywania problemów oraz przekształcania się w organizację bardziej efektywną”.
Gephart i in. (1996)	„Organizacja ucząca się to taka, która ma zwiększoną zdolność uczenia się, dostosowywania się i zmiany. To organizacja, w której procesy uczenia się są analizowane, monitorowane, rozwijane, zarządzane i ukierunkowane na doskonalenie się organizacji i osiągnięcie przez nią wyznaczonych celów. Wizja organizacji, strategia, przywódca, wartości, struktury, systemy, procesy i praktyki wywołują procesy uczenia się ludzi i wspierają systemowe uczenie się na poziomie organizacji”.

Źródło: Opracowanie własne.

Definicje organizacji uczącej się charakteryzują się wysokim stopniem abstrakcji i brakiem jednoznaczności, co dotyczy także powyższych, popularnych definicji. Jednakże, wśród szeregu definicji daje się wyróżnić wspólne charakterystyki definicji zaproponowanych przez każdego z autorów.

Organizacja ucząca się to organizacja, która uczy się na poziomach indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym (Garvin 1993: 81; Gephart i in. 1996: 38; Watkins, Marsick

1993: 8), tworzy nowe zasoby wiedzy i dba o ich dostępność w organizacji (Gephardt i in. 1996: 38; Marquardt, Reynolds 1994: 23; Watkins, Marsick 1993: 8; Pedler i in. 1998: 16); potrafi dbać o rozwój wiedzy pracowników i jej przepływ pomiędzy pracownikami (Garvin 1993: 81; Marquardt, Reynolds 1994:23; Goh, Richards 1997: 578); potrafi krytycznie myśleć (Gephardt i in. 1996: 38); potrafi korzystać z doświadczeń i dobrych praktyk innych organizacji (Garvin 1993: 81); posiada kulturę organizacyjną wspierającą uczenie się (Gephardt i in. 1996: 38; Marquardt, Reynolds 1994: 23; Watkins, Marsick 1993: 8; Pedler i in. 1998: 16); potrafi rozwiązywać problemy (Garvin 1993: 81); jest elastyczna i chętnie eksperymentuje (Garvin 1993: 81; Gephardt i in. 1996: 38; Pedler i in. 1998: 16; Goh, Richards 1997: 578); zorientowana jest na ludzi (Gephardt i in. 1996: 38); postrzega problemy jako sposobność do uczenia się (Marquardt, Reynolds 1994: 23); ma zdecentralizowane systemy podejmowania decyzji (Watkins, Marsick 1993: 8; Pedler i in. 1998: 16; Goh, Richards 1997: 578); nagradza pracowników za uczenie się (Watkins, Marsick 1993: 8; Pedler i in. 1998: 16; Goh, Richards 1997: 578).

Podstawową charakterystyką organizacji uczącej się jest w związku z powyższym zachodzenie procesów uczenia się w organizacji. Koncepcja organizacji uczącej się postuluje rozwój i doskonalenie organizacji względem pozyskiwanych doświadczeń i wiedzy. Aby organizacje mogły uczyć się, konieczna jest akceptacja i świadomość w zakresie zachodzących zmian w otoczeniu organizacji. W przypadku organizacji uczących się, dodatkowo powinno się podejmować proaktywne działania, których celem byłoby także zdobywanie wpływu i możliwości kształtowania nadchodzących zmian. To zaś oznacza, że budowa organizacji uczącej się wiąże się z koniecznością akceptacji zmiany i modyfikacją założeń leżących u progu funkcjonowania organizacji (Dowd 1999: 43). Organizacja ucząca się to nie tylko organizacja, która uczy się na podstawie gromadzonych doświadczeń i doskonali się, ale także potrafi modyfikować sposób funkcjonowania w wyniku własnych obserwacji. Rozwiązywanie problemów, wprowadzenie nowego produktu, reinżynieria procesów organizacyjnych – wszystko to wymaga od organizacji spojrzenia na świat z nowej perspektywy i dopasowania działań do aktualnych obserwacji i poglądów, zamiast powtarzania starych metod działania (Garvin 1993: 78).

Organizacji uczącej się przypisuje się zatem zdolność do modyfikowania swoich zachowań i sposobów działania w oparciu o zdobywaną wiedzę i doświadczenie. W tym sensie, organizacji przypisuje się cechy organizmu żywego, który w trakcie funkcjonowania

zmienia się i ewoluuje (por. Morgan 1997). Oznacza to, że organizacje nie tylko zdobywają nową wiedzę i dostosowują się do zmieniających się warunków, ale także i być może przede wszystkim, starają się doskonalić swoje sposoby działania poprzez podejmowanie nowych inicjatyw i eksperymentowanie.

Analiza pojęć organizacji uczącej się przywoływanych w literaturze, wskazuje także, że centralne miejsce w koncepcji organizacji uczącej się zajmują pracownicy oraz ich kompetencje i zdolności uczenia się, przekazywania i wykorzystywania wiedzy (Jabłoński 2005: 396-397). Pracownicy stanowiący kluczowych interesariuszy firmy powinni mieć możliwość stałego nabywania i rozwijania wiedzy i umiejętności oraz możliwość przekazywania wiedzy i umiejętności współpracownikom w celu osiągnięcia wspólnych korzyści. W koncepcji ważne jest nie tylko uczenie się, ale meta-uczenie się, czyli uczenie się i doskonalenie umiejętności uczenia się.

W organizacjach uczących się stale występują procesy uczenia się – wśród pojedynczych pracowników, zespołów pracowniczych oraz całej organizacji. Ich rezultatem, docelowo, jest budowa organizacyjnych zasobów wiedzy. To dzięki procesom uczenia się pracownicy zdobywają nową wiedzę, rozwijają dotychczasową wiedzę, a następnie gromadzą i upowszechniają wiedzę wśród innych uczestników organizacji. Dlatego też centralnym podmiotem, zarówno przy tworzeniu wiedzy i jej dyfuzji, jest człowiek (Baruk 2005: 309). Pracownicy w organizacjach uczących się, powinni być nagradzani za podejmowane działania, których celem jest uczenie się oraz za przejawianie nowych inicjatyw, eksperymentowanie i podejmowanie kalkulowanego ryzyka. Ponadto, koncepcja organizacji uczącej się odwołuje się do uczenia się nie tylko w ramach organizacji, ale także na podstawie zjawisk zewnętrznych, w tym sukcesów i porażek innych podmiotów.

W związku z powyższym, istotnym zagadnieniem w kontekście organizacji uczącej się jest uczenie się na podstawie doświadczeń innych organizacji (ang. *benchmarking*). Jest to jednak mechanizm uczenia się, który jest trudny do uruchomienia i polega on na internalizacji doświadczenia i współpracy (Simonin 1997: 1164-1166).

Dodatkowo, ważnym zagadnieniem w kontekście organizacji uczącej się jest uczenie się od podmiotów, z którymi organizacja współpracuje. Cennym źródłem wiedzy dla uczestników organizacji uczącej się mogą okazać się zewnętrzni partnerzy, klienci, dostawcy, eksperci współpracujący z organizacją, lokalne społeczności (por. Latusek 2008;

Nieżurawski 2005). Niektórzy z reprezentantów nurtu organizacji uczącej się, prócz indywidualnego, zespołowego i organizacyjnego poziomu uczenia się wyróżniają także globalny, który odnosi się do współpracy organizacji właśnie z podmiotami zewnętrznymi (por. np. Marquardt, Reynolds 1994).

2.2.2. Główne modele organizacji uczącej się

Jak zauważają Olejniczak, Rok i Płoszaj (2012: 84) większość z definicji organizacji uczącej się brzmi ogólnie i górnolotnie. Z reguły poszczególne definicje stanowią wstęp do szeroko rozwiniętej charakterystyki organizacji uczącej się, która może być ujęta w formie modelu czy opisowych i szczegółowych charakterystyk organizacji uczących się. Niektórzy z autorów definicji, przedstawiają także organizację uczącą się jako twór, który prowadzić ma do zaistnienia procesów uczenia się w organizacji poprzez spełnienie kilku trudnych warunków. Warunki i czynniki, jakie muszą być spełnione w celu budowy organizacji uczącej się niejednokrotnie stanowią elementy poszczególnych modeli organizacji uczącej się. Poszczególni autorzy modeli organizacji uczącej się deklarują uniwersalność opracowanych przez nich modeli i w związku z tym możliwość wdrożenia ich modelu organizacji uczącej się w dowolnej firmie.

W związku z powyższym nurt organizacji uczącej się przyciągał uwagę i kusił menedżerów możliwością szybszego i sprawniejszego działania niż konkurencja, możliwością zdobycia i utrzymania przewagi konkurencyjnej, poprawą wyników organizacji w zakresie finansów, innowacyjności, czy możliwości wytwarzania produktów i usług doskonale odpowiadających na potrzeby klientów. Dlatego też zyskał on ogromną popularność, w wyniku której powstały liczne modele organizacji uczącej się, które prezentowały zalecenia w zakresie budowy organizacji uczącej się dla menedżerów. Spośród licznych prezentowanych w literaturze przedmiotu modeli, wybrałam kilka najbardziej popularnych i przedstawiałam szczegółowo ich założenia.

2.2.2.1. Model organizacji uczącej się Pedlera, Burgoyne'a i Boydella

Pedler, Burgoyne i Boydell zaproponowali swoją definicję organizacji uczącej się świadomie rezygnując ze słowa „organizacja” na rzecz „przedsiębiorstwa”. Zdaniem tych autorów pojęcie „przedsiębiorstwo” lepiej oddaje konieczność pracy zespołowej, która musi mieć miejsce, aby uruchomić procesy organizacyjnego uczenia się.

Zadaniem Pedlera, Burgoyne'a i Boyedella (1996: 5) budowanie przedsiębiorstwa uczącego się ma dwa cele: po pierwsze natychmiastowo rozwiązywać pojawiające się problemy, a po drugie uczyć się na podstawie tego napotykanym problemów i trudności. Stąd budowa przedsiębiorstwa uczącego się pozwala organizacjom zdobywać przewagę konkurencyjną i utrzymywać się na rynku poprzez uczenie się z doświadczenia wynikającego z potrzeby realizacji celów przedsiębiorstwa nowymi sposobami.

Przedsiębiorstwa uczące się identyfikuje się i rozróżnia się od przedsiębiorstw nieuczących się, zgodnie z modelem Pedlera, Burgoyne'a i Boydella, poprzez 11 charakterystyk przedsiębiorstw uczących się. Sposób interpretacji i wdrożenia przez organizacje poszczególnych charakterystyk różni się, dlatego też każde przedsiębiorstwo uczące się jest unikalne (Pedler, Burgoyne i Boydell 1996: 15).

Pierwszą charakterystyką jest podejście do strategii oparte na uczeniu się. Polityki i strategia organizacji formułowane są świadomie w celu uczenia się. Dodatkowo, rozmyślne próby i eksperymenty w organizacji wykorzystywane są w celu uzyskania informacji zwrotnych, które pozwalają zweryfikować obrany przez organizację kierunek działań i doskonalić polityki i strategię firmy pod kątem uczenia się.

Drugą charakterystyką jest uczestnictwo w kształtowaniu polityki firmy, czyli budowa organizacji, w której wszyscy jej uczestnicy i pozostali kluczowi interesariusze mieliby okazję przyczyniać się do tworzenia polityki organizacji.

Trzecią charakterystyką jest powszechność i dostępność informacji. W tym celu, a nie w celu automatyzacji, w przedsiębiorstwach uczących się wykorzystuje się technologie informatyczno-komunikacyjne, zapewniając wszystkim pracownikom dostęp do informacji, by mogli oni podejmować samodzielne decyzje i działać w swoim imieniu, z własnej inicjatywy.

Kolejną charakterystyką jest edukacyjna funkcja księgowości i kontroli. Budżetowanie, raportowanie i księgowanie, służyć mają uczeniu się wszystkich pracowników o roli pieniądza w prowadzeniu działalności gospodarczej oraz mają wspierać ten proces.

Prowadzenie wymiany wewnętrznej jest kolejnym wyróżnikiem przedsiębiorstwa uczącego się i polega na wysokim stopniu wymiany wewnętrznej, gdzie wszystkie wewnętrzne jednostki organizacji postrzegają siebie wzajemnie jako klientów i dostawców w łańcuchu dostaw dla użytkownika końcowego lub klienta. W tym sensie, wszystkie

jednostki wewnętrzne organizacji stanowią dla siebie strony umowy i wzajemnie od siebie się uczą.

Wraz z większym zaangażowaniem w pracę rośnie konieczność bardziej elastycznego i kreatywnego wynagradzania pracowników. Oznacza to, że nagrody nie mają wyłącznie charakteru pieniężnego albo niepieniężnego i są konstruowane tak, aby zaspokajać indywidualne potrzeby i motywować do osiągnięcia większej efektywności (Pedler, Burgoyne i Boydell 1996: 16). Ta charakterystyka przedsiębiorstwa uczącego się nazwana jest elastycznością nagradzania.

Siódmą cechą przedsiębiorstwa uczącego się jest możliwość swobodnego kształtowania struktur organizacji. Wszelkie jednostki struktury organizacyjnej, takie jak stanowiska, zespoły, departamenty, działy, schematy organizacyjne, a także procedury i procesy, widziane są jako tymczasowe. Stąd mogą one być dowolnie zmieniane, by lepiej wykonywać zadania i osiągać cele organizacyjne.

Następną charakterystyką przedsiębiorstwa uczącego się jest współpraca pracowników organizacji z podmiotami spoza przedsiębiorstwa w celu skanowania i monitorowania otoczenia organizacji. Odpowiedzialni za te działania powinni być w organizacji wszyscy pracownicy posiadający kontakty z użytkownikami zewnętrznymi, klientami, nabywcami, dostawcami, partnerami biznesowymi i innymi. Proces skanowania i monitorowania otoczenia uruchamiany jest w przedsiębiorstwie uczącym się po to, aby gromadzić w przedsiębiorstwie niezbędne informacje o rynku.

Charakterystyką przedsiębiorstwa uczącego się również w kontekście interakcji i współpracy z otoczeniem organizacji jest uczenie się między organizacjami poprzez nawiązywanie sojuszy i podejmowanie międzyorganizacyjnej współpracy. W ten sposób przedsiębiorstwa mogą wzajemnie od siebie uczyć się i prowadzić wzajemnie korzystną wymianę wiedzy i informacji.

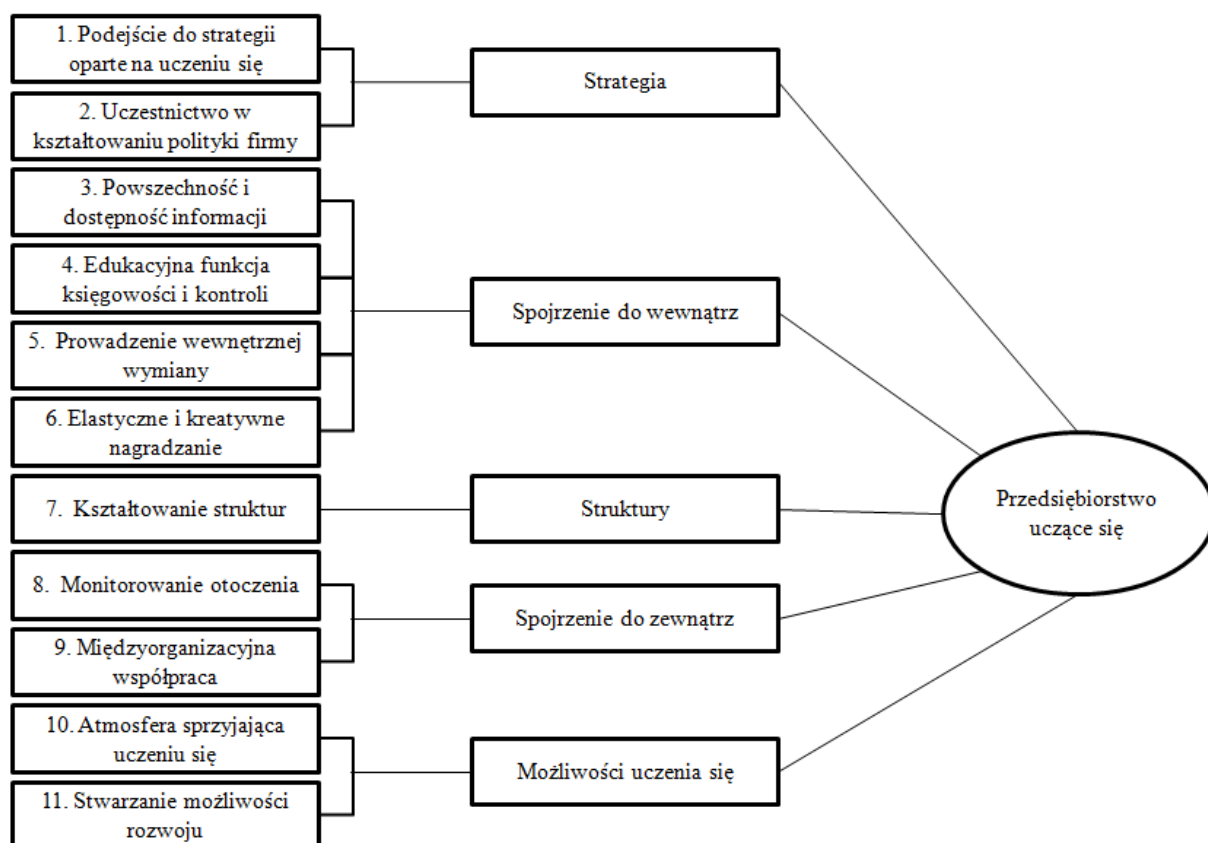
Kolejna cecha przedsiębiorstwa uczącego się to konieczność stworzenia w organizacji odpowiedniego klimatu i atmosfery uczenia się. Każdy menedżer w organizacji powinien dążyć do wsparcia uczestników organizacji w eksperymentowaniu i uczeniu się poprzez doświadczenie. Właściwymi sposobami tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się jest zapewnienie pracownikom swobody w badaniu, uzyskiwaniu informacji zwrotnych i wzajemnym wspieraniu się. Dodatkowo, klimat sprzyjający uczeniu się w

przedsiębiorstwie powinien również być popularyzowany i przez to panować w organizacjach partnerskich.

Ostatnią cechą przedsiębiorstwa uczącego się jest stwarzanie pracownikom możliwości samodzielnego rozwoju. Odzwierciedla to ideę dostępności wszystkich źródeł i udogodnień związanych z możliwością rozwoju wszystkim pracownikom, a w szczególności tym, którzy współpracują z użytkownikami końcowymi i klientami. Pracownicy zachęceni są do brania odpowiedzialności za swoje możliwości uczenia się i rozwoju.

Na podstawie 11 charakterystyk przedsiębiorstwa uczącego się, autorzy postarali się stworzyć odpowiedni model i zgrupowali wyszczególnione przez nich charakterystyki w pięciu głównych obszarach: strategii (ang. *strategy*), spojrzenia do wewnątrz (ang. *looking in*), struktury (ang. *structure*), wyszukiwania (ang. *looking out*) i możliwości uczenia się. Poniższy Rysunek 3 przedstawia opracowany przez nich model organizacji uczącej się.

Rysunek 3 Model organizacji uczącej się Pedlera, Burgoyne'a i Boydella.

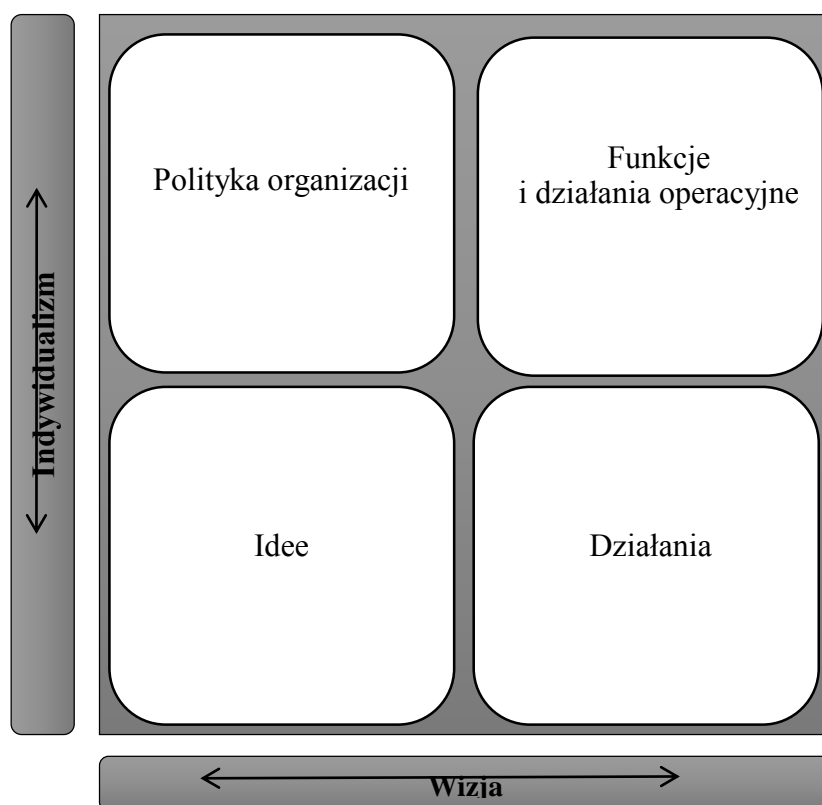


Źródło: Pedler, Burgoyne, Boydell 1996: 18.

Organizacyjne uczenie się zachodzi poprzez serię przepływów o charakterze podwójnych pętli w czterech obszarach, wyznaczonych przez wymiary indywidualnego i zespołowego uczenia się oraz wizji i działania (Pedler, Burgoyne i Boydell 1996: 21). W ten sposób utworzona zostaje macierz o obszarach:

- idei;
- polityki organizacji;
- funkcji i działań operacyjnych;
- działań.

Rysunek 4 Obszary uczenia się według Pedlera, Burgoyne'a i Boydella.



Źródło: Pedler, Burgoyne i Boydell 1996: 23.

To, co przepływa na zasadzie podwójnych pętli, to informacje, zasoby, świadomość itd., które są podstawą indywidualnego i zespołowego uczenia się, prowadząc do uruchomienia procesów uczenia się na poziomie organizacji.

Procesy zachodzące pomiędzy tymi 4 obszarami zostały zidentyfikowane jako następujące:

- funkcje i działania operacyjne \leftrightarrow działania to inaczej zarządzanie;
- polityka organizacji \leftrightarrow działania to inaczej kierowanie;
- działania \leftrightarrow idee to inaczej uczenie się;
- idee \leftrightarrow polityka to inaczej uczestnictwo.

Diagnozowanie organizacji uczących się polega na wypełnieniu kwestionariusza oraz na mapowaniu przepływów w wyszczególnionych obszarach organizacji.

2.2.2.2 Model organizacji uczącej się Senge'a

Model P. Senge'a wydaje się być najbardziej znanym ze wszystkich modeli organizacji uczącej się. P. Senge doprowadził także do spopularyzowania koncepcji organizacji

uczącej się, zwłaszcza w środowisku firm doradczych, konsultingowych i szkół biznesowych. Przyczynił się także do trwałego zainteresowania się badaczy koncepcją organizacji uczącej się (Jashapara 2006: 308-309). Według P. Senge'a budowa organizacji uczącej się to tak naprawdę wprowadzanie w praktykę funkcjonowania organizacji pięciu dyscyplin: mistrzostwa osobistego, zespołowego uczenia się, modeli myślowych, wspólnej wizji i myślenia systemowego.

Rysunek 5 Model organizacji uczącej się według Senge'a.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Senge 1998.

Według Senge'a, by zbudować organizację uczącą się należy podejmować odpowiednie działania w każdej z pięciu dyscyplin. Mistrzostwo osobiste polega na tym, by każdy pracownik dążył do stania się mistrzem w zakresie podejmowanych przez siebie działań (Wróbel 2010: 346). Mistrzostwo osobiste wymaga odpowiednich kompetencji i umiejętności, rozwoju duchowego i przyjęcia reaktywnego, zamiast pasywnego, sposobu widzenia świata (Senge 1998: 147). By osiągnąć mistrzostwo osobiste, pracownik musi opanować dwie umiejętności: ciągłego określania tego, co jest dla organizacji ważne oraz ciągłego uczenia się – inaczej wyraźnego dostrzegania otaczającej rzeczywistości. Senge mówi o tym, że jesteśmy zbyt przejęci rozwiązywaniem codziennych spotykających nas problemów i w rezultacie zapominamy o celu naszych poczynań. Powinniśmy zatem zawsze zdawać sobie sprawę z tego, w jakim momencie realizacji naszego celu jesteśmy. Użyte przez Senge'a pojęcie „mistrzostwa” nakreśla pewną biegłość w wykonywaniu konkretnych czynności pracy. Pracownicy, którzy osiągnęli biegłość, stale dążą do

mistrzostwa, stale się rozwijają i nigdy nie przestają się uczyć. Proces uczenia się w modelu Senge'a, jak i w innych, rozpoczyna się od jednostki, wobec czego budowanie organizacji uczącej się, zaczyna się właśnie od jednostek, czyli pojedynczych pracowników. Pracownicy ci kreują wizję, stawiają przed sobą cel, który chcą realizować i stale odczuwają „napięcie twórcze”. Napięcie twórcze rodzi się wśród pracowników wtedy, kiedy dostrzegają różnice pomiędzy rzeczywistością i wizją, co napędza ich energią i motywacją do działania (Senge 1998: 155). Uwalniając to napięcie, jednostki uruchamiają proces uczenia się, doskonalenia i rozwoju.

Kolejną dyscypliną są modele myślowe, czyli powszechnie obowiązujące stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają sposób myślenia jednostek (Wróbel 2010: 346). Głównym problemem modeli myślowych nie jest ich istnienie, ale ich zakorzenienie poza świadomością w umysłach pracowników. Modele myślowe ograniczają działania organizacji do tego, co jest znane i wygodne, co prowadzi do braku kreatywnych, nowych i twórczych, a także lepszych rozwiązań. W organizacjach uczących się, pracownicy zachęceni są do kwestionowania dotychczasowych rozwiązań i schematów oraz do badania, dogłębnego analizowania rozwiązań, które funkcjonują w organizacjach i tylko z pozoru wydają się być właściwe. Pracownicy powinni posiadać umiejętności związane z analizą i refleksją nad procedurami, schematami działania, które uświadomią im funkcjonowanie pewnych modeli myślowych i pozwolą spojrzeć im na te modele z nowej, krytycznej perspektywy.

Wspólna wizja przyszłości stanowi przyszły obraz organizacji, który motywować ma pracowników do podejmowania działań oraz być impulsem dla uczestników organizacji do doskonalenia się. Dodatkowo, wizja będzie na nich działała bardziej motywująco, jeśli sami pracownicy będą mieli wpływ na jej kształt i otrzymają tym samym możliwość jej tworzenia. Wspólna wizja zwiększa poziom aspiracji i motywacji pracowników i powoduje, że praca staje się częścią realizacji nadrzędnego celu, ucieleśnionego w produktach czy usługach świadczonych przez organizację (Senge 1998: 209). By wizja zyskiwała coraz więcej zwolenników, musi stawać się coraz bardziej klarowna, rozbudowana, zrozumiała dla każdego, kto podejmie się realizacji poszczególnych jej elementów. Wspólna wizja polega także na budowaniu w grupie poczucia zaangażowania opartego na tym, co jej członkowie naprawdę chcą tworzyć (Jashapara 2006: 310).

Celem głównym kolejnej dyscypliny jest zwiększenie efektywności procesu uczenia się. Dyscyplina zespołowego uczenia się, przenosi naukę zapoczątkowaną przez jednostkę, na poziom zespołu i następnie organizacji oraz powoduje, iż indywidualny proces uczenia się, staje się procesem zespołowym, w którym uczestniczą wszyscy członkowie organizacji. Dialog i dyskusja są narzędziami, które wspierają proces zespołowego uczenia się.

Ostatnia, piąta dyscyplina ma kluczowy charakter, jest najważniejsza wobec pozostałych, ze względu na to, że umacnia ich działanie i umożliwia realizowanie nadrzędnego celu poprzez podejmowanie działań w pozostałych czterech obszarach, jakie sprzyjają organizacyjnemu uczeniu się (Wróbel 2010: 346). Myślenie systemowe, pozwala pracownikom nabrać odpowiedniego dystansu, by dostrzegać problemy, ich składowe i powiązania między nimi całościowo. Myślenie systemowe może być także rozumiane jako rozwijanie zdolności do łączenia różnych elementów w pewną logiczną kompozycję i postrzegania rzeczy całościowo, a nie przez pryzmat jej elementów (Jashapara 2006: 310). Sami pracownicy organizacji, stanowią element tej kompozycji, wobec czego często jest im trudno dostrzec całościowo problemy w organizacji. Pracownicy mają zatem tendencję do skupiania się na wybranych elementach organizacji, które na pierwszy rzut oka stwarzają problemy i zawodzą. Jednak w rzeczywistości, wszystkie elementy organizacji powiązane są ze sobą, wpływają na siebie i występują między nimi czasem trudne do określenia zależności. Podejście systemowe postuluje zaprzestanie przyglądania się obszarom problemowym organizacji, a przyjrzenie się organizacji całościowo. Takie podejście systemowe, kompletne do organizacji i jej funkcjonowania, pozwala zidentyfikować nie tylko problemy, ale przede wszystkim przyczyny problemów, dzięki czemu można zaprojektować odpowiednie rozwiązania na poziomie organizacji. Tym samym nieprzypadkowe jest umiejscowienie „myślenia systemowego” na Rysunku 5. Myślenie systemowe w ujęciu Senge’a jest tytułową „piątą dyscypliną”, która w końcowym efekcie pozwala zbudować organizację uczącą się.

Koncepcja organizacji uczącej się P. Senge’a spotkała się z dużym uznaniem ze strony praktyków zarządzania, choć pod kątem naukowym budzi ona wiele pytań i wątpliwości ze względu na jej normatywny charakter (Jashapara 2006: 310). Ciężko u Senge’a szukać jest jakichkolwiek empirycznych bądź nawet teoretycznych podstaw tego modelu i ciężko także doszukać się jest wskazówek i rekomendacji w zakresie tworzenia organizacji

uczącej się. Stąd też kolejną popularną publikacją Senge'a i in. (2008) jest książka o praktyce tworzenia organizacji uczącej się według jego koncepcji.

2.2.2.3 Model organizacji uczącej się Watkins i Marsick

Zadaniem Watkins i Marsick (1993) jednym z czynników wyróżniających organizacje uczące się jest stały rozwój pracowników, zapewniony nie tylko poprzez szkolenia, ale również poprzez zlecanie wykonywania codziennych zadań umożliwiających pracownikom nieustanny rozwój. Rozwój pracowników w organizacji uczącej się jest zatem możliwy dzięki stwarzaniu pracownikom stałych możliwości uczenia się. Stąd uczenie się powinno być na stałe wplecione w codzienną pracę i nie powinno być rozdzielne w stosunku do wykonywanych przez pracownika zadań (Watkins, Marsick 1993: 7).

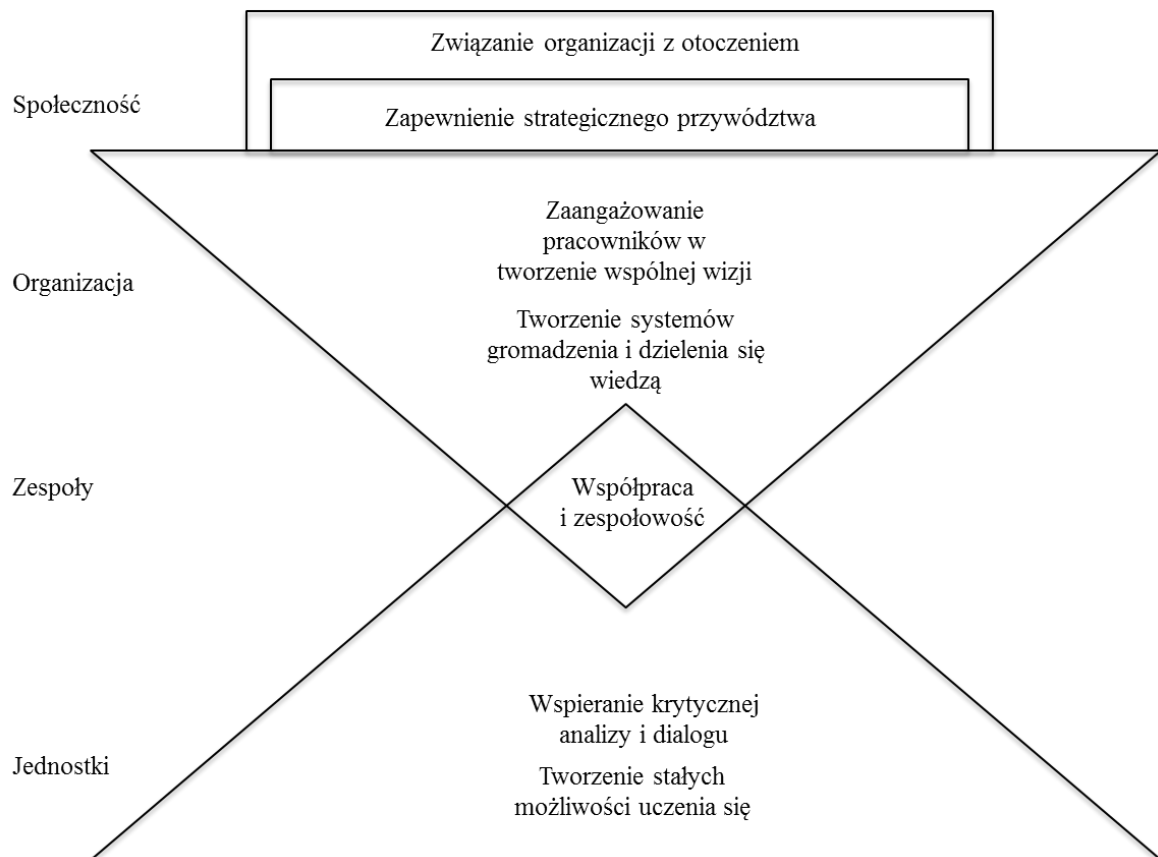
Watkins i Marsick (1993) stworzyły model organizacji uczącej się, który zakłada, że podstawą uczenia się organizacji są jednostki zaangażowane w ten proces, które swobodnie wymieniają między sobą poglądy i opinie, wzajemnie i wspólnie ucząc się. Model ten integruje siedem wymiarów organizacji uczących się, którymi są:

- tworzenie stałych możliwości uczenia się;
- wspieranie analizy krytycznej i dialogu;
- wspieranie współpracy i zespołowości;
- tworzenie i utrzymywanie systemów gromadzenia i upowszechniania wiedzy;
- upoważnienie pracowników w tworzenie wspólnej wizji organizacji;
- związanie organizacji z jej otoczeniem;
- zapewnienie strategicznego przywództwa.

Pierwszym wymiarem i zaleceniem Watkins i Marsick (1993: 4) w celu budowy organizacji uczącej się jest stwarzanie pracownikom stałych możliwości uczenia się oraz wsparcie tego procesu poprzez pracę w zespołach i w większych jednostkach organizacyjnych. Założenia te przedstawia poniższy model uczenia się w organizacji, na który składają się dwa trójkąty (zob. Rysunek 6). Pierwszy trójkąt odzwierciedla pracowników, którzy tworzą daną organizację. Drugi trójkąt odzwierciedla strukturę i kulturę organizacyjną danej organizacji. Sam proces uczenia się polega na dynamicznej interakcji pomiędzy poszczególnymi elementami tworzącymi model (Watkins, Marsick 2003: 133-134). Model ten wskazuje na to, że aby organizacja mogła uczyć się, pojedynczy pracownicy muszą się

uczyć, a następnie łącząc się w większe jednostki, takie jak zespoły, pionory organizacyjne i sieci wzajemnie się uczą. Podczas kiedy pojedynczy pracownicy mogą inicjować procesy uczenia się, zadaniem organizacji jest stworzyć odpowiednie warunki, czyli stosowną strukturę organizacji, politykę i kulturę, które wspierać będą uczenie się w zespołach pracowniczych i w całej organizacji (Watkins, Marsick 1993: 4).

Rysunek 6 Model organizacji uczącej się według Marsick i Watkins.



Źródło: Watkins, Marsick 1993: 10.

Model organizacyjnego uczenia się Watkins i Marsick zakłada trzy poziomy, na których odbywa się proces uczenia: indywidualny, zespołowy i organizacyjny.

Na poziomie indywidualnym, charakterystykami organizacji uczącej się są: stwarzanie stałych możliwości uczenia się pracownikom oraz promowanie analizy krytycznej i wnikliwości. Na tym poziomie, uczenie się definiowane jest jako nadawanie znaczenia poszczególnym działaniom, poprzez które ludzie zdobywają wiedzę i uczą się (Watkins, Marsick 1993: 5).

Na poziomie zespołowym, uczenie się polega na współdziałaniu i współpracy, dzięki którym ludzie wymieniają między sobą wiedzę i doświadczenia. Poprzez działania zespołowe pozyskuje się możliwość pojawienia się efektu synergii, czyli stworzenia nowej jakości przez zespół. Efekt synergii w procesie zespołowego uczenia się prowadzi do sytuacji, że suma wiedzy zespołu nie jest łączną sumą pracy jednostek zaangażowanych w pracę zespołową.

Na poziomie organizacji, cechami organizacji uczącej się jest tworzenie systemów gromadzenia i upowszechniania wiedzy, tworzenie wspólnej wizji organizacji, powiązanie działań organizacji z jej otoczeniem oraz zapewnienie strategicznego przywództwa.

Pierwsza charakterystyka organizacji uczącej się zakłada stwarzanie pracownikom stałych możliwości rozwoju. W tym sensie proces uczenia się powinien być wpisany w codzienną pracę wykonywaną przez pracownika i powinien stać się nieodłącznym elementem realizowanych zadań. Od pracowników oczekuje się, że będą uczyć się umiejętności i zdobywać nową wiedzę nie tylko z obszarów, w zakresie których wykonują swoją pracę, ale także z całości obszarów funkcjonowania organizacji i jej branży (Watkins, Marsick 1993: 26). Dodatkowo, pracownicy powinni uczyć się od siebie wzajemnie i uczyć innych tego, co sami potrafią, przez co całe środowisko pracy staje się środowiskiem sprzyjającym uczeniu się (Watkins, Marsick 1993: 26). Innymi słowy, pracownicy, z tej perspektywy, powinni posiadać wewnętrzną motywację do uczenia się, a sam proces indywidualnego uczenia się zależy od potencjału i postawy jednostki. Uczenie się na poziomie jednostki zachodzi poprzez refleksję nad dotychczasowymi doświadczeniami pracownika i wykorzystaniem wniosków płynących z tych doświadczeń do przyszłej realizacji zadań. Dlatego też, wymiar stwarzania stałych możliwości uczenia się, realizowany jest wtedy, kiedy pracownicy przejawiają inicjatywę, są refleksyjni i kreatywni w pracy (Watkins, Marsick 1993: 33). W środowiskach generujących stałe możliwości uczenia się, konieczność podejmowania wyzwań i potencjalne problemy postrzegane są jako okazje do uczenia się. W środowiskach o charakterze bardziej stabilnym, gdzie działa się na podstawie określonego schematu, rutyny, stwarzanie stałych możliwości uczenia się odbywa się poprzez nieustanną weryfikację stosowanych procedur, metod i technik, a także poprzez kwestionowanie przyjętych założeń.

Często uczenie się na poziomie indywidualnym jest postrzegane jako uczenie się w trakcie formalnych, systematycznych działań skierowanych do jednej bądź kilku osób. Takie postrzeganie uczenia się na poziomie indywidualnym jest jednak mocno ograniczone. Stwarzanie możliwości uczenia się nie powinno zawężać się wyłącznie do zapewnienia pracownikom organizacji możliwości uczestnictwa w szkoleniach, a powinno być wpisane w strategię firmy i realizowane przez nią cele. Stąd wymiar i postulat organizacji uczącej się dotyczący stałych możliwości uczenia się powinien być wypełniany poprzez formalne i nieformalne procesy uczenia się (Watkins, Marsick 1993: 45).

Drugim wymiarem organizacji uczącej się jest krytyczna analiza i dialog, dzięki którym uruchamia się proces uczenia się na poziomie zespołu. Dialog jest procesem, który umożliwia interakcję pracowników, a dostatecznie wnikliwy prowadzi do wymiany wiedzy, umiejętności i doświadczeń (Watkins, Marsick 1993: 73). Żeby wzajemne interakcje pomiędzy pracownikami prowadziły do wzbogacenia ich wiedzy i umiejętności, pracownicy muszą być wnikliwi i otwarci – gotowi do tego, by zrezygnować ze swoich wcześniejszych przypuszczeń i intuicyjnych opinii w celu wypracowania lepszego rozwiązania danego problemu. Dodatkowo, pracownicy powinni wzajemnie darzyć się zaufaniem, tak by swobodnie mogli wymieniać się swoimi poglądami i opiniami. Rozmowa pomiędzy pracownikami, wyjaśniałaby wtedy ich sposób rozumowania, za którym kryją się podejmowane decyzje i wprowadzane rozwiązania problemów.

Trzecim wymiarem budowy organizacji uczących się jest współpraca i zespołowość. W tym sensie zespoły pracowników powołane do realizacji zadań stanowią forum wymiany poglądów i pozwalają każdemu w zespole uczyć się od jego pozostałych członków. Zespołowe uczenie się to jednak nie tylko suma przyrostu wiedzy i umiejętności pojedynczych pracowników tworzących zespół, ale umiejętność wspólnego uczenia się w ramach realizowanych przez zespół zadań. Zespołowe uczenie się polega zatem także na tworzeniu nowej wiedzy przez zespół. Współpraca i zespołowe uczenie się uwarunkowane są kilkoma czynnikami, które mogą powodować jego zróżnicowaną efektywność (Watkins, Marsick 1993: 109). Do czynników warunkujących efektywność zespołowego uczenia się należą:

- skłonność do pracy zespołowej, czyli stopień, w jakim pracownicy gotowi są do pracy zespołowej i ich preferencji w stosunku do pracy indywidualnej bądź zespołowej;
- promowanie analizy krytycznej i dialogu w zespole, czyli stopień, w jakim pracownicy czują się swobodnie wypowiadając swoje poglądy i prezentując swoje opinie, stopień, w jakim pracownicy przykładają się do budowy misji organizacji, wyznaczania jej celów i zadań;
- zasady funkcjonowania zespołu, czyli stopień, w jakim zespół godzi realizację zadań z utrzymywaniem odpowiednich relacji między członkami zespołu i wspólnym uczeniem się.

Współpraca i zespołowość to również wymiar, na który wpływają czynniki związane z organizacją, do których zalicza się:

- wspieranie funkcjonowania zespołów, czyli stopień, w jakim postawy i zachowania menedżerów ułatwiają pracę zespołową, stopień, w jakim zespoły mogą funkcjonować autonomicznie – podejmować samodzielne decyzje oraz stopień, w jakim zalecenia zespołów znajdują odzwierciedlenie w podejmowanych decyzjach i działaniach menedżerów;
- wspieranie pracy interdyscyplinarnych zespołów, czyli stopień, w jakim docenia się i nagradza w organizacji pracę interdyscyplinarnych zespołów.

Czwartą charakterystyką organizacji uczącej się według Watkins i Marsick (1993) jest tworzenie i utrzymywanie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą. W tym celu organizacja powinna wykorzystywać technologie do wspierania procesu organizacyjnego uczenia się. Poprzez systemy gromadzenia i dzielenia się wiedzą, wiedza pojedynczych pracowników, zespołów pracowników i organizacji jest w niej upowszechniana, dostępna każdemu pracownikowi na potrzeby realizowanych przez niego zadań. Odpowiednie systemy wspierające gromadzenie i dzielenie się wiedzą, pozwalają pracownikom szybko zdobyć niezbędną im wiedzę i korzystać z doświadczeń innych pracowników. Dodatkową zaletą wprowadzenia systemów gromadzenia i upowszechniania wiedzy w organizacji jest możliwość stworzenia „pamięci organizacji”, która jest szczególnie przydatna, gdy z organizacji odchodzi pracownik o kluczowej wiedzy i umiejętnościach. Oprócz systemu, wymianie wiedzy służą technologie informatyczno-komunikacyjne (ang. *ICT* –

Information and Communication Technologies), gdzie w czasie rzeczywistym pracownicy mogą dzielić się poglądami i opiniami. Inną formą wspierania organizacyjnego uczenia się są rejestry wiedzy i umiejętności pracowników, które umożliwiają budowanie maksymalnie efektywnych zespołów pracowniczych. Rejestrowanie aktualnej wiedzy i umiejętności pracowników pozwala identyfikować i konfrontować wiedzę i umiejętności pracownika z pozostałymi członkami zespołu, dzięki czemu taka współpraca może dla pracowników okazać się korzystna i prowadzić do transferu wiedzy i umiejętności. Ponadto, rejestrowanie wiedzy i umiejętności pracowników pozwala zidentyfikować luki pomiędzy aktualnymi zasobami wiedzy i umiejętności pracowników firmy, a konieczną do zdobycia wiedzą i umiejętnościami w kontekście planowanego rozwoju firmy, a także w kontekście planowanego rozwoju i doskonalenia zawodowego pracownika.

Piątym wymiarem organizacji uczącej się jest upoważnienie pracowników do budowania wspólnej wizji organizacji. Zadaniem Watkins, Marsick (1993: 196) to od wspólnej wizji rozpoczyna się proces organizacyjnego uczenia się, poprzez ukierunkowanie na realizację wspólnej wizji. Realizacja wspólnej wizji następuje poprzez przekazanie pracownikom uprawnień do podejmowania decyzji (ang. *empowerment*). Uprawnienie to przekazywane jest w ramach interakcji pracowników z menedżerami w konkretnych sytuacjach i polega nie tylko na delegowaniu, ale na przesuwaniu uprawnień decyzyjnych na odpowiedni szczebel zarządzania (Watkins, Marsick 1993: 197-199). Autonomiczne decyzje pracowników powinny być zgodne ze wspólnie kreowaną wizją organizacji i dotyczyć mogą wyboru sposobu realizacji i wykorzystania odpowiednich zasobów do wykonania konkretnego zadania bądź osiągnięcia danego celu. Ponadto, pracownicy w organizacjach uczących się doceniani są za podejmowanie inicjatywy i podejmowanie skalkulowanego ryzyka oraz zaangażowanie w budowanie wspólnej wizji organizacji.

Szóstym wymiarem organizacji uczącej się jest związanie organizacji z jej otoczeniem. Wymaga to od organizacji wsparcia pracowników w zakresie utrzymania przez nich równowagi pomiędzy życiem osobistym i zawodowym, a także utrzymania pozytywnych relacji pomiędzy organizacją a lokalnymi społecznościami. Dodatkowo, wymiar ten podkreśla istotność włączania opinii klientów i lokalnych społeczności, w celu wykorzystania pochodzących od nich informacji. Organizacja ucząca się powinna dodatkowo umożliwiać pracownikom dostrzeżenie ich efektów pracy w całościowym

funkcjonowaniu organizacji i wynikach osiągniętych przez organizację, a także zachęcać do spojrzenia na organizację z globalnej perspektywy.

Ostatnim wymiarem organizacji uczącej się jest strategiczne przywództwo. Menedżerowie w organizacji uczącej się wykorzystują procesy organizacyjnego uczenia się do zdobycia i utrzymania przewagi konkurencyjnej oraz starają się uzyskać lepsze wyniki finansowe i zwiększyć innowacyjność organizacji. Menedżerowie w organizacji uczącej się znają wartość wiedzy, stąd poszukują możliwości rozwoju dla swoich pracowników, pozytywnie rozpatrują prośby pracowników o udział w kursach i szkoleniach, a także sami stanowią dla pracowników coachów i mentorów oraz dzielą się z pracownikami wiedzą na temat konkurencji, trendów na rynku i strategicznych kierunków rozwoju organizacji. Dodatkowo, menedżerowie upoważniają pracowników do podejmowania decyzji i dbają o to, by działania organizacji były zgodne z wyznawanymi przez organizację wartościami.

Podstawą budowy organizacji uczącej się jest weryfikacja i ocena obecnych możliwości i ułomności organizacji w zakresie każdego z elementów modelu. Następnie, po uzyskaniu diagnozy, organizacja może zdecydować, jakie strategie przyjąć w celu realizacji koncepcji organizacji uczącej się (Marsick, Watkins 1996: 4).

2.2.2.4 Model organizacji uczącej się Marquardta i Reynoldsa

Model organizacji uczącej się Marquardta i Reynoldsa zakłada, że uczenie się w warunkach globalnych wygląda odmiennie, ze względu na bardziej złożone, mniej intuicyjne relacje i interakcje występujące w organizacjach globalnych (Marquardt, Reynolds 1994: 26-27). Model globalnej organizacji uczącej się zobrazowany może być jako trzy nachodzące na siebie okręgi: uczenia się, organizacji i globalnego otoczenia, w których to wyróżnionych jest łącznie 19 elementów organizacji uczącej się.

Obszar pierwszego okręgu to indywidualne i zespołowe procesy uczenia się, które muszą mieć miejsce w organizacji, by ta mogła się uczyć. Kolejnym kręgiem jest obszar organizacji, na który składa się 11 elementów:

1. Właściwe struktury organizacyjne, które są płaskie, sprawne i umożliwiające kontakt ludzi między sobą i przepływ informacji. Struktura organizacyjna, zdaniem Marquardta i Reynoldsa ma ogromne znaczenie, ponieważ kształtuje możliwości uczenia się na poziomie organizacji. Strukturami sprzyjającymi uczeniu się są struktury płaskie i sprawne (Marquardt, Reynolds 1994: 51).

2. Kultura organizacyjna sprzyjająca uczeniu się, gdzie uczenie się stanowi wartość w organizacji, gdzie docenia się podejmowanie ryzyka i nagradza się pracowników za przejawiane inicjatywy. W takiej kulturze organizacyjnej dopuszcza się możliwość popełnienia błędu, ale wyciąga się z porażek wnioski, które pozwalają uczyć się na nich. Tym samym w takich kulturach nie istnieje pojęcie błędu w przypadku, gdy organizacja uczy się na błędach (Marquardt, Reynolds 1994: 53-54).
3. Upoważnienie do działania, które pozwala ludziom uczyć się poprzez własne działania i branie odpowiedzialności za realizowane inicjatywy. W modelu organizacji uczącej się Marquardta i Reynoldsa (1994: 56) ludzie postrzegani są jako istoty zdolne do uczenia się, decydowania i rozwiązywania problemów i zwiększające swoje zdolności uczenia się.
4. Śledzenie zmian w otoczeniu organizacji, poszukiwanie informacji i wiedzy, które będą przydatne organizacji, stanowią kolejną charakterystykę. Skanowanie otoczenia organizacji ma dać organizacji pogląd na zachodzące zmiany i dostosowanie się do nich; inną możliwością jest skanowanie otoczenia w celu poszukiwania możliwości kształtowania zmian w otoczeniu poprzez przyjęcie ofensywnej, proaktywnej postawy. Wynikiem śledzenia zmian w otoczeniu powinna być diagnoza i sformułowanie celów strategicznych, także w zakresie uczenia się (Marquardt, Reynolds 1994: 59).
5. Tworzenie wiedzy i transfer wiedzy, który zakłada nieustanne budowanie nowych zasobów wiedzy i przepływ wiedzy pomiędzy uczestnikami organizacji. W modelu Marquardta i Reynoldsa wiedza tworzona jest przy pomocy informacji zewnętrznych, pozyskiwanych z otoczenia organizacji, przetwarzanych przez indywidualnych pracowników oraz zespoły pracownicze w organizacji. Umożliwienie pracownikom łatwego komunikowania się sprzyja wymianie opinii, poglądów i doświadczeń, co prowadzić może do tworzenia nowej wiedzy (Marquardt, Reynolds 1994: 60).
6. Technologia sprzyjająca uczeniu się, która wspiera obieg informacji, a także daje możliwość gromadzenia informacji i wiedzy, analizę i możliwość ich upowszechnienia w ramach organizacji.
7. Jakość, czyli dążenie do doskonałości, ulepszanie sposobów funkcjonowania organizacji.

8. Strategia, która zakłada celowe i świadome planowanie i podejmowanie działań w zakresie uczenia się, tak aby był to podstawowy cel organizacji i podstawa dalszego działania. Marquardt i Reynolds uważają, że strategia nastawiona na uczenie się jest warunkiem koniecznym organizacji uczącej się (Marquardt, Reynolds 1994: 66).
9. Atmosfera pracy wspierająca uczenie się, która nastawiona jest na rozwój pracowników w firmie, ich doskonalenie się, odpowiadanie na potrzeby szkoleniowe, a także wspierająca pracowników spełniających swoje marzenia;
10. Praca zespołowa i networking, które to formy pracy umożliwiają zdobywanie wiedzy pracownikom od innych pracowników bądź podmiotów zewnętrznych dla organizacji. Dzięki pracy zespołowej i networkingowi pracownicy nie tylko wymieniają między sobą doświadczenia, ale i wspólnie poprzez działanie zespołowe tworzą nową wiedzę (Marquardt, Reynolds 1994: 69).
11. Wizja, która polega na działaniu organizacji w określonym kierunku, która opierałaby się na misji, wspólnych wartościach i przekonaniach organizacyjnych, która współbudowana byłaby przez wszystkich pracowników organizacji.

Ostatnim kręgiem modelu globalnej organizacji uczącej się jest globalne otoczenie. Krąg globalny odzwierciedla przede wszystkim wyzwania i zagrożenia dla organizacji związane z funkcjonowaniem w globalnej gospodarce. Na ten krąg składa się sześć elementów:

1. Akulturacja, czyli inaczej umiejętność funkcjonowania organizacji w różnych kulturach i krajach w zgodzie z wartościami i przekonaniami ludźmi, pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych;
2. Granice, które reprezentują zmieniające się polityczne i geograficzne ograniczenia, które powodują dystans między ludźmi i ich przekonaniami;
3. Globalizacja, która doprowadza do konwergencji warunków ekonomicznych, społecznych w globalnym środowisku, organizacja globalna powinna mieć umiejętność funkcjonowania w całym świecie jako byt łączny;
4. Język, który pozwala się ludziom komunikować, zarówno werbalnie jak i niewerbalnie;
5. Przywództwo, które nakazuje menedżerom wypełniać określone role i posiadać określone umiejętności w kontekście lokalnym oraz w kontekście globalnym, który jest bardziej złożony, wymaga od menedżerów doskonalszych umiejętności interpersonalnych w środowisku międzykulturowym.

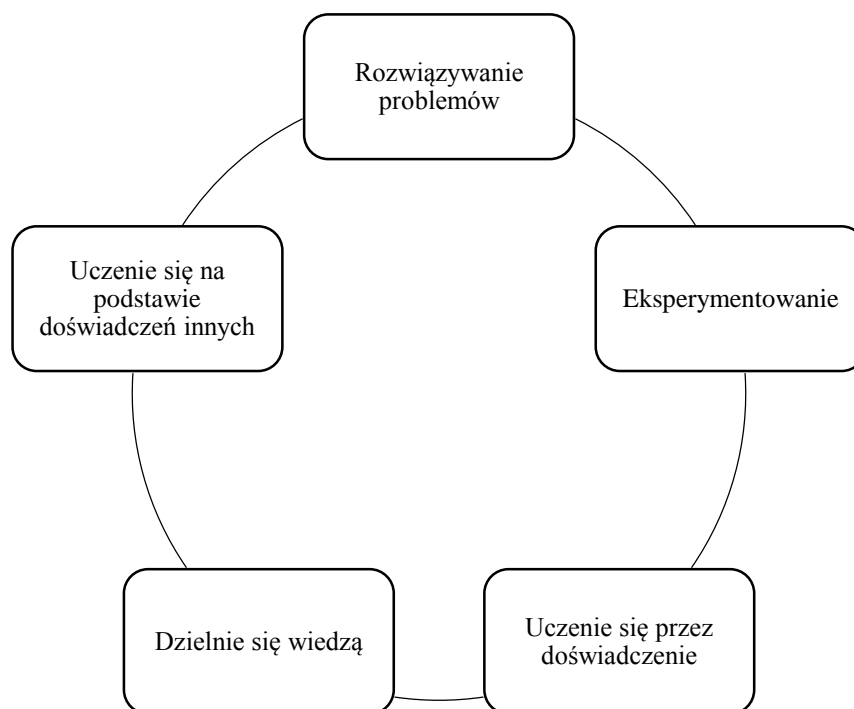
6. Zróżnicowanie pracowników, które dotyczyć może zróżnicowania nie tylko ludzi w ramach zamieszkujących jeden obszar geograficzny, ale może obejmować także zróżnicowanie rasowe, etniczne, religijne, edukacyjne, społeczne.

2.2.2.5 Model organizacji uczącej się Garvina oraz Garvina, Edmondson i Gino

Model organizacji uczącej się Garvina, Edmondson i Gino bazuje na definicji organizacji uczącej się Garvina, który określa organizację uczącą się jako organizację, która potrafi skutecznie działać i charakteryzuje ją:

- systematyczne podejście do rozwiązywania problemów;
- eksperymentowanie z nowymi metodami postępowania;
- wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń;
- przejmowanie „dobrych praktyk” od innych firm;
- oraz szybkie i skuteczne rozpowszechnianie wiedzy wewnątrz organizacji (Garvin 2006: 64).

Rysunek 7 Model organizacji uczącej się Garvina (2006).



Źródło: Garvin 2006: 57-94.

Pierwsza charakterystyka – systematyczne podejście do rozwiązywania problemów zakłada, że problemy będą diagnozowane na metodach naukowych, a decyzje

podejmowane w celu ich rozwiązania będą podejmowane w oparciu o dane i informacje, a nie przesłanki. Aktywność w tym obszarze powinna ponadto angażować proste narzędzia statystyczne do porządkowania danych i wyciągania z nich wniosków (Garvin 2006: 65). Sposób myślenia pracowników powinien ewoluować w stronę większego uporządkowania i przywiązywania większej uwagi do szczegółów. Pracownicy powinni wyzbyć się tradycyjnych sposobów rozumowania, zgodnie z posiadaną przez nich konwencjonalną wiedzą, a doszukiwać się ukrytych przyczyn problemów. Stosowanie wiedzy konwencjonalnej nie daje organizacji szansy uczenia się, a zmusza ją do powtarzania pewnych utartych schematów i przestrzegania wypracowanych procedur. W ten sposób organizacja staje się niewolnikiem przeczuć i luźnego rozumowania, a proces uczenia się zostaje zatrzymany (Garvin 2006: 65).

Drugim obszarem aktywności organizacji w celu budowy organizacji uczącej się jest eksperymentowanie, które polega na systematycznym poszukiwaniu i weryfikowaniu nowej wiedzy (Garvin 2006: 67). Proces eksperymentowania powinien wykorzystywać także metody naukowe oraz właściwe narzędzia. Eksperymentowanie jest procesem, który jest w organizacji zaplanowany lub wykonywany przy nadarzającej się okazji i przez to stanowi inny obszar niż płaszczyzna rozwiązywania bieżących problemów organizacji. Eksperymenty mogą być przeprowadzane w dwóch formach: programów ciągłych oraz jednorazowych projektów demonstracyjnych.

Kolejnym podejmowanym działaniem przez organizacje jest wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń. Poprzez wnikliwą analizę sukcesów i porażek, organizacje mogą eliminować niepowodzenia oraz uczyć się powtarzać wcześniej odniesione sukcesy. Warto pamiętać o tym, że organizacje mogą się uczyć nie tylko na podstawie własnych doświadczeń, ale także na podstawie doświadczeń innych organizacji. Służyć temu ma czwarty obszar aktywności, czyli przejmowanie dobrych praktyk od innych organizacji, co nosi miano benchmarkingu. Organizacje w celu uczenia się stosować mogą benchmarking konkurencyjny (ang. *competitive benchmarking*), którego celem jest zdobycie informacji w zakresie tego, jak działa konkurencja i zastosowanie i doskonalenie organizacji. Czasem nawet firma, która funkcjonuje w innej branży, innym sektorem może stać się bogatym źródłem pomysłów i katalizatorem twórczego myślenia (Garvin 2006: 77). Innymi słowy, organizacje mogą stosować benchmarking polegający na współpracy z firmami, które nie stanowią dla nich bezpośredniej konkurencji (ang. *cooperative benchmarking*,

collaborative benchmarking), które polegają na wymianie informacji w obrębie danej grupy firm (zob. Boxwell 1994).

Nowe pomysły powinny rozprzestrzeniać się w całej organizacji, a nie skupiać się i koncentrować w obrębie zamkniętego kręgu specjalistów organizacji. Pomysły mogą wtedy bardziej wpływać na zmianę sposobu funkcjonowania organizacji, który podyktowany będzie przez wszystkich zaangażowanych pracowników, niezależnie od zajmowanego przez nich stanowiska i miejsca w hierarchii organizacyjnej. Proces rozprzestrzeniania się wiedzy w organizacji może być wspierany przez wiele mechanizmów, takich jak pisemne i ustne sprawozdania, raporty wykorzystujące techniki wizualne, wizyty i podróże służbowe, programy rotacji personelu, programy edukacyjne i szkoleniowe oraz programy standaryzacji (Garvin 2006: 80). Zadaniem organizacji uczącej się jest zapewnienie pracownikom szerokiego spektrum narzędzi wspomagających procesy uczenia się i sprawienie, by każdy z pracowników miał dostęp do wiedzy zgromadzonej w organizacji (Wróbel 2010: 345).

Garvin (2006) mówi o tym, że dotychczasowe zalecenia stosowane przy tworzeniu organizacji uczących się, są zbyt abstrakcyjne i pozostawiają zbyt wiele pytań bez odpowiedzi. Ciężko też jest określić i zdefiniować wszystkie czynniki, które mają wpływ na to, czy organizacja uczy się. Sukces jest zawsze wypadkową odpowiedniego nastawienia, zaangażowania i podejmowanych przez kierownictwo organizacji działań, które powoli, ale nieustannie nakładają się na siebie (Garvin 2006: 59).

Zaprezentowany model Garvina (2006) został rozbudowany i ustrukturyzowany przez samego autora modelu oraz Edmondson i Gino. Na udoskonalony model organizacji uczącej się składają się trzy bloki-obszary.

Pierwszy obszar dotyczy indywidualnych odczuć pracowników (Garvin, Edmondson, Gino 2008: 4-5). W organizacji uczącej się powinni czuć się swobodnie, nawet kiedy przeciwstawiają się innym, zadają naiwne pytania, wygłaszają poglądy sprzeczne z tymi powszechnymi w organizacji, zaś pozostali pracownicy potrafią dostrzec wartość i docenić sprzeczne ze swoimi opinie, co umożliwia im dotarcie do sedna zagadnienia. Podobnie, w organizacjach uczących się to, co nieznanne, nie jest postrzegane jako problem, a jako sposobność do uczenia się. Pracownicy zaś gotowi są do podejmowania ryzyka i odkrywania nieznanego. W organizacjach uczących się nie chodzi wyłącznie o to, by

rozwiązywać problemy i naprawiać błędy, ale o to, żeby kształtować nowatorskie podejście. Poświęca się również czas na rewizję procesów dotychczas realizowanych w organizacji, co może spowodować zmianę sposobu dokonywania oceny pracy menedżerów, którzy nie są oceniani poprzez liczbę przepracowanych godzin i zrealizowanych zadań, a w świetle zachodzących w organizacji procesów uczenia się.

Drugi obszar dotyczy przede wszystkim zespołów i organizacji jako całości. Pracownicy generują, gromadzą, interpretują i upowszechniają informacje, a także eksperymentują z nowymi propozycjami. Dodatkowo, pracownicy gromadzą informacje odnośnie konkurencji, klientów, trendów technologicznych. Organizacja ucząca się to również, z tej perspektywy taka, która pozwala swoim pracownikom stale rozwijać swoją wiedzę i umiejętności.

Trzeci obszar to odpowiednie przywództwo w organizacji uczącej się (Garvin, Edmondson, Gino 2008: 5). Menedżerowie w organizacji uczącej się chętnie wysłuchują alternatywnych punktów widzenia, sygnalizują znaczenie czasu w procesie identyfikowania problemu, przekazywania wiedzy i refleksji nad pracą. Dodatkowo, menedżerowie zaangażowani są w aktywne zadawanie pytań i słuchanie. Ich zadaniem jest również promowanie dialogu i debaty w celu zainspirowania pracowników do uczenia się.

2.2.2.6 Model organizacji uczącej się Crossana, Lane'a i White'a

W koncepcji organizacji uczącej się Crossana, Lane'a i White'a (1999) proces uczenia się przyjmuje cztery formy przechodzące płynnie jedna w drugą, bez wyraźnego rozgraniczenia (Jashapara 2006: 91). Model ten sprowadza się do określenia następujących form uczenia się: myślenia intuicyjnego, interpretacji i eksplikacji, integracji i instytucjonalizacji.

Myślenie intuicyjne (ang. *intuiting*) jest procesem polegającym na tworzeniu nowej perspektywy patrzenia na organizację i kreowaniu nowych pomysłów na podstawie osobistych doświadczeń pracownika. Proces ten wpływa na zachowanie pojedynczego pracownika, ale może także wpływać na innych pracowników, dzięki ich wzajemnej interakcji (Crossan, Lane, White 1999: 525).

Interpretacja, eksplikacja (ang. *interpreting*) jest sposobem wyjaśnienia przy pomocy słów i działań pewnych intuicyjnych przypuszczeń co do stanu rzeczy. Zazwyczaj, proces ten najpierw ma charakter niewerbalny, a dopiero następnie werbalny, kiedy tworzone są

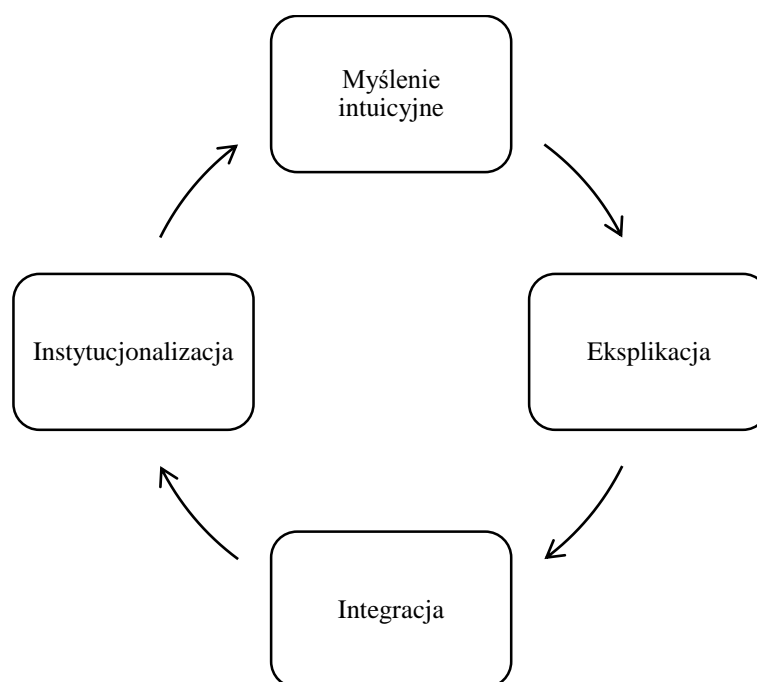
odpowiednie pojęcia i terminy wyrażające przypuszczenia (Crossan, Lane, White 1999: 525). Język i porozumiewanie się odgrywają tutaj kluczową rolę, ze względu na to, iż to właśnie język pozwala pracownikom wyjaśnić innym swoje stanowisko i przekonania (Crossan, Lane, White 1999: 528).

Integracja (ang. *integrating*) to zaś proces, który polega na rozwijaniu wspólnego rozumienia i nadawaniu wspólnego znaczenia działaniom i ma miejsce na poziomie zespołu, dzięki wzajemnej współpracy i dostosowywaniu się. Kluczowe znaczenie w tym procesie odgrywa komunikacja i współdziałanie (Crossan, Lane, White 1999: 525); język zaś nie tylko umożliwia uczenie się, ale także pozwala zachowywać to, co jest wynikiem procesu uczenia się oraz przekazywać dalej uzyskaną na tym etapie wiedzę (Crossan, Lane, White 1999: 528).

Ostatni etap, instytucjonalizacja (ang. *institutionalizing*) jest procesem, który sprowadza się do wprowadzenia w schematy działań i postępowań tego, co zostało osiągnięte w procesie uczenia się, we wcześniejszych fazach. Innymi słowy, jest to proces, który polega na zakorzenieniu wiedzy, która została uzyskana przez pracowników i zespoły pracownicze w organizacji poprzez systemy, struktury, procedury i strategię (Crossan, Lane, White 1999: 525).

Model ten opiera się zatem na tzw. 4I (od pierwszych liter nazw faz w języku angielskim). Model ten opisany jest jako sekwencja poszczególnych faz (zob. Rysunek 8), z tym, że pomiędzy nimi i elementami stanowiącymi kolejne fazy występują sprzężenia zwrotne (Crossan, Lane, White 1999: 525).

Rysunek 8 Model organizacji uczącej się Crossana, Lane'a i White'a (1999).



Źródło: Crossan, Lane i White 1999.

Te cztery procesy zachodzą na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym oraz organizacyjnym, co przedstawia Tabela 3.

Tabela 3 Cztery procesy uczenia się względem poziomów uczenia się w organizacji Crossana, Lane'a i White'a.

Poziom	Proces	Wkład/Rezultat
Indywidualny	Myślenie intuicyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Doświadczenia • Przypuszczenia • Wyobrażenia • Metafory
	Eksplikacja	<ul style="list-style-type: none"> • Język • Mapy poznawcze • Dialog i interakcja pomiędzy pracownikami
Zespołowy	Integracja	<ul style="list-style-type: none"> • Wspólne nadawanie znaczenia i rozumienie rzeczywistości • Wzajemna współpraca i dostosowywanie się
Organizacyjny	Instytucjonalizacja	<ul style="list-style-type: none"> • Rutynowe metody działania • Systemy diagnostyczne • Zasady i procedury

Źródło: Crossan, Lane, White 1999: 525.

Ze względu na naturalne przechodzenie jednego procesu w kolejny, ciężko jest wyznaczyć jednoznacznie ich granicę. Jednakże myślenie intuicyjne utożsamiane jest przede wszystkim z uczeniem się na poziomie indywidualnym, zaś instytucjonalizacja pojawia się na poziomie organizacyjnego uczenia się. W powyższym modelu zakłada się zatem dynamiczne powiązanie procesów uczenia się, jednak innowacje, zgodnie z tą koncepcją, rodzą się przede wszystkim na poziomie jednostki, w fazie myślenia intuicyjnego (Jashapara 2006: 92). Stąd duży akcent w tym modelu postawiony jest na dwutorową komunikację pomiędzy pracownikami.

2.2.3 Porównanie modeli organizacji uczącej się i podsumowanie nurtu organizacji uczącej się

Poszczególne modele organizacji uczących się tworzone poprzez wyszczególnienie i opisanie charakterystyk organizacji uczących się. W niektórych modelach organizacji uczącej się, charakterystyki organizacji uczącej się nazywane są także dyscyplinami, wymiarami czy budulcami organizacji uczącej się (Senge 1998; Marsick, Watkins 1993, 1996, 1999; Bennet, O'Brien 1994).

Zarówno same definicje jak i modele organizacji uczących się mają pozytywny wydźwięk, a wprowadzenie konkretnego modelu organizacji uczącej się w życie generować ma dla organizacji wyłącznie pozytywne rezultaty, które polegają przede wszystkim na zdobywaniu przewagi konkurencyjnej, lepszym rozumieniu potrzeb klientów, podnoszeniu jakości i innowacyjności oferowanych produktów i usług, a także obniżaniu kosztów działania organizacji.

Zaprezentowane modele organizacji uczącej się, posiadają pewne podobieństwa, a często różnice pomiędzy poszczególnymi modelami wynikają z różnorodności stosowanych form nazewnictwa do określenia tych samych bądź bardzo zbliżonych zjawisk.

Wspólnymi elementami zaprezentowanych modeli organizacji uczącej się, jest skupienie się na jednostkach – pojedynczych pracownikach i dbanie o właściwą i przyjazną atmosferę pracy. Pracownicy w organizacjach uczących się powinni mieć możliwość stałego uczenia się poprzez właściwe zorganizowanie pracy oraz oferowane w ramach organizacji możliwości rozwoju zawodowego. Ponadto, pracownicy powinni mieć zapewniony komfort pracy, poprzez tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, które polegałoby między innymi na możliwości korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy, wymianie informacji, wiedzy i umiejętności pomiędzy pracownikami, refleksji nad podejmowanymi

przez siebie działaniami i ich konsekwencjami. Ponadto pracownicy powinni dobrze czuć się w swoim gronie, co dawałoby im możliwość rozmów między sobą i wymiany doświadczeń, transferu wiedzy. Dodatkowo, pracownicy powinni być nagradzani za inicjatywy w zakresie uczenia się, za poddawanie pomysłów do realizacji, za czujność w zakresie pojawiających się szans uczenia się, proaktywną postawę, która pozwalałaby im patrzeć na problemy pojawiające się przy realizacji pracy jako na okazję do uczenia się. W organizacjach zaś powinna panować kultura organizacyjna sprzyjająca uczeniu się. Tabela 4 opisuje podstawowe aspekty kultury organizacyjnej promującej budowę organizacji uczącej się.

Tabela 4 Aspekty kultury organizacyjnej promującej budowę organizacji uczącej się.

Aspekt	Opis	Autorzy
Innowacyjność, zdolność podejmowania ryzyka	<ul style="list-style-type: none"> • Zainteresowanie otoczeniem, otwartość poznawcza • Proaktywność, chęć sprawdzania rozwiązań • Dostrzeganie możliwości tworzonych przez zmianę • Postrzeganie błędów jako szans dla uczenia się • Zachęty do tworzenia własnych rozwiązań • Nacisk na szukanie i rozwiązywanie problemów • Możliwość eksplorowania nowych rozwiązań i podejść 	<ul style="list-style-type: none"> • Nevis, DiBella, Gould (1995) • Preskill, Torres (1999) • Bapuji, Crossan (2004) • Wong (2005) • Barrette i in. (2007)
Promowanie postawy uczącej się	<ul style="list-style-type: none"> • Nagradzanie pracowników za uczenie się • Wzmacnianie nieformalnego uczenia się, uczenie się “jak się uczyć”, jak być na bieżąco • Promowanie uczenia się na doświadczeniach innych • Wsparcie podejścia krytycznego, weryfikowanie założeń • Różnorodność postaw poznawczych, pluralizm 	<ul style="list-style-type: none"> • Bapuji, Crossan (2004) • Pokharel, Hult (2009)
Zaufanie, otwartość	<ul style="list-style-type: none"> • Budowanie zaufania między pracownikami • Kultura otwartości i wzajemnego zrozumienia, wsparcia • Otwarte dyskutowanie błędów, niezależne od hierarchii • Dyskusje merytoryczne pozbawione uwag personalnych • Gotowość do wymiany szczerych informacji zwrotnych • Słuchanie opinii innych osób 	<ul style="list-style-type: none"> • Preskill, Torres (1999) • Lee, Choi (2003) • Wong (2005) • Moynihan, Landuyt (2009) • Pokharel, Hult (2009) • Chong, Goh i Eze (2009)
Współpraca, dzielenie się wiedzą	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosfera sprzyjająca zbieraniu i dzieleniu się wiedzą • Przekonanie, że ludzie chcą dzielić się wiedzą • Rozbudowywanie sieci współpracy • Wspieranie interakcji członków organizacji • System informatyczny wspomagający transfer wiedzy 	<ul style="list-style-type: none"> • Alavi, Leinder (2001) • Wong (2005) • Yeh (2006) • Barrette i in. (2007) • du Plessis (2007)
Partycypacja	<ul style="list-style-type: none"> • Partycypacyjny proces decyzyjny • Poleganie na mechanizmach demokratycznych • Wysoki stopień otwartości w strukturze organizacji 	<ul style="list-style-type: none"> • Bapuji, Crossan (2004) • du Plessis (2007) • Moynihan, Landuyt 2009

Źródło: Rok, Olejniczak 2013: 122.

Kolejnym wspólnym elementem modeli jest wyróżnienie trzech poziomów uczenia się – indywidualnego, zespołowego i organizacyjnego. Ponadto, w ramach modeli wyróżnia się

także globalny, ponadorganizacyjny poziom uczenia się, co podkreśla szczególne znaczenie otoczenia zewnętrznego w procesie budowy organizacji uczącej się. Tym samym, istotnym czynnikiem w budowie organizacji uczącej się są zjawiska występujące w otoczeniu organizacji.

Dodatkowo, prezentowane modele uwzględniają modyfikację zachowań organizacji względem tworzonej i pozyskiwanej w organizacji wiedzy. Uczenie się – indywidualne, zespołowe i organizacyjne prowadzi zawsze do pozytywnych rezultatów, korzystnych dla pracowników i samej organizacji. Tym samym, modele organizacji uczącej się wyznaczają pożądany kierunek rozwoju organizacji i wskazują stan, do jakiego powinny dążyć organizacje.

W ramach modeli, organizacjom uczącym się przypisano także cechy świadomego podmiotu, który potrafi się uczyć, ale również doskonali umiejętność uczenia się. Organizacje uczące się są zatem biegłe i dążą do jeszcze większej biegłości w organizacyjnym uczeniu się, czyli doskonałą procesy związane z generowaniem, zdobywaniem, gromadzeniem, wymianą wiedzy oraz jej upowszechnianiem wśród pracowników firmy. Ponadto, organizacyjne uczenie się wpisane jest w strategię firmy i stanowi jej nieodłączny element. W modelowym ujęciu, organizacyjne uczenie się ma zatem znaczenie strategiczne dla podejmowanych przez organizację działań i dalszego funkcjonowania oraz spójne jest z realizowaną strategią organizacji.

Ostatnim wspólnym elementem przedstawionych w tym rozdziale modeli organizacji uczących się jest kolektywność procesów uczenia się wszystkich uczestników organizacji. Innymi słowy, wszyscy pracownicy tworzący organizację powinni mieć możliwość uczenia się oraz doskonalenia. Pracownicy zaś powinni być zachęceni i wspierani w uczeniu się poprzez kierownictwo organizacji. Zatem kolektywność procesów uczenia się odnosi się do wszystkich pracowników, niezależnie od zajmowanych przez nich stanowisk w hierarchii organizacji czy reprezentowanych przez nich działów organizacji.

Częściowo, cechą wspólną prezentowanych modeli, teoretycznych konstruktów organizacji uczących się jest powiązanie ich z opracowanymi narzędziami i technikami budowania organizacji uczących się. Narzędzia te, po pierwsze, badać mają stan realizacji koncepcji organizacji uczącej się, a także pokazywać mocne i słabe strony diagnozowanych organizacji w procesie wdrażania koncepcji. Następnie, na podstawie diagnozy, autorzy

poszczególnych koncepcji proponują specjalne techniki i instrumenty, których zastosowanie w praktyce działania miałyby budować organizację uczącą się.

Podsumowując, wydaje się, że w modelach organizacji uczących się, trzy elementy są najistotniejsze, przeważające nad innymi:

- pracownicy uczący się i kultura organizacyjna wspierająca uczenie się;
- praca zespołowa i chęć rozwiązywania problemów poprzez wspólną analizę i diagnozę;
- rezultatem pracy zespołowej jest nowy sposób myślenia i modyfikacja dotychczasowego zachowania organizacji, które rodzą się w wyniku obserwacji i refleksji.

Powyższe trzy podstawowe, wspólne dla prezentowanych modeli organizacji uczącej się, prezentuje Rysunek 9.

Rysunek 9 Podstawowe elementy modeli organizacji uczącej się.



Źródło: Opracowanie własne.

Wszelkie modele organizacji uczących się zawierają sugestie co do tego, w jaki sposób rozwijać procesy uczenia się organizacji oraz podają przykłady wprowadzenia z sukcesem

koncepcji organizacji uczącej się w praktyce (Goh, Richards 1997: 579). Mimo to, większość modeli krytykowana jest ze względu na ich niejasny, normatywny przekaz. Dodatkowo, niektórym niezrozumiale wydaje się określenie poszczególnych cech organizacji uczących się jako kluczowych z danej perspektywy, a pominięcie innych, które mogą wydawać się równie istotne z drugiej. Np. model P. Senge'a nie ujmuje takich charakterystyk jak: edukacja, szkolenie, mentoring, współuczestnictwo, partnerstwo, co wydaje się być istotne w rozumieniu organizacji uczącej się, np. z perspektywy Jashapara (2006: 310). Kolejny przykład stanowi krytykowany model 4I, autorstwa Crossana, Lane'a i White'a, który uważany może być jako przejaw mody do opisywania zjawisk w zarządzaniu zbiorami słów zaczynających się na tę samą literę (por. np. 4P w marketingu). Krytyka modeli pokazuje także, że poniżej poziomu metafor mało jest praktycznych rozwiązań dla menedżerów, którzy chcieliby wdrażać koncepcję organizacji uczącej się (Garvin 1993 za: Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012: 86).

Każdy z prezentowanych modeli uważany jest także za uniwersalny, co oznacza, że można go wprowadzić w życie w dowolnej organizacji. Jednakże, przedstawione wcześniej modele charakterystyczne są dla zachodnich kultur, w związku z czym nie ma pewności, że uniwersalizm tych modeli zostałby potwierdzony w odmiennych kontekstach kulturowych.

Stosunkowo niewiele z zaprezentowanych modeli testowanych było empirycznie. Tylko w oparciu o niektóre z modeli skonstruowano narzędzia diagnozujące organizacje uczące się, które umożliwiają zidentyfikowanie obszarów wymagających dalszych zmian w miarę wdrażania koncepcji. Jest to o tyle ważne, że w oparciu o te konkretne modele i narzędzia badawcze, można nie tylko poszerzyć wiedzę na temat tego, jak powinny wyglądać organizacje uczące się, ale także tego, w jaki sposób organizacje uczą się oraz jakie są uwarunkowania procesu organizacyjnego uczenia się. Stawiając właściwą diagnozę organizacji można również określić bądź ukierunkować odpowiednio indywidualne i organizacyjne wysiłki i działania w celu sprawniejszej budowy organizacji uczącej się.

2.3 Organizacja ucząca się a organizacyjne uczenie się

Wielu badaczy podjęło próbę zapoznania się z obszerną i zróżnicowaną literaturą dotyczącą uczenia się organizacji w celu usystematyzowania wiedzy odnośnie dwóch koncepcji (Crossan, Lane, White 1999; Fiol, Lyles 1985, Huber 1991; Levitt, March 1988; Shrivastava 1983). Każdy z autorów podejmujący próbę syntezy dwóch nurtów, akcentuje

odmienne aspekty każdej z koncepcji i przyjmuje odmienne założenia epistemologiczne. Stąd nawet pomiędzy tymi badaczami występują także istotne różnice w kreśleniu dorobku dotyczącego zagadnienia uczenia się w organizacji.

Nurty organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się, często traktowane są wymiennie. Z jednej strony, w obrębie obydwu nurtów wyróżnia się problemy dotyczące zbytnej złożoności i zbytniego redukcjonizmu, upraszczania modeli i teorii wpisujących się w te koncepcje (Easterby-Smith, Snell, Gherardi 1998: 260). Z drugiej strony, nurty te różnią się między sobą nie tylko w zakresie czasu, kiedy powstały i osiągnęły popularność, ale różnice pojawiają się także w sferach definicji, konceptualizacji oraz perspektyw i metod badawczych. Chcąc zrozumieć różnicę pomiędzy organizacyjnym uczeniem się i organizacją uczącą się, najprościej przyjąć, że organizacyjne uczenie się to pewne procesy i działania ukierunkowane na uczenie się, natomiast organizacja ucząca się to docelowy kształt organizacji, do którego te procesy i działania zmierzają (Jashapara 2006: 307).

Nurt organizacyjnego uczenia się skupia się wokół odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób organizacje uczą się; zaś nurt organizacji uczącej się skupia się wokół odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób organizacje powinny uczyć się? (Tsang 1997: 73). Ten pierwszy nurt w związku z tym ma charakter opisowy, deskryptywny i pokazuje w poszczególnych przypadkach i kontekstach sposoby uczenia się organizacji. Reprezentanci tego nurtu prowadzą badania naukowe z odpowiednim rygorystycznym metodologicznym i wskazują na to, w jaki sposób organizacje uczą się. Osoby reprezentujące ten nurt, prowadzą badania poszczególnych organizacji, przypadków uczenia się w kontekście zespołowym i biznesowym i nie ulegają pokusie generalizowania swoich wyników badań naukowych. Stąd badania te mają charakter w dużej mierze idiograficzny i przyjmują formę studiów przypadków. Reprezentanci drugiego nurtu, koncentrującego się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jak organizacje powinny uczyć się, poprzez odpowiedź na to pytanie wskazują, w jaki sposób należy tworzyć szczególny typ organizacji – organizację uczącą się. Najczęściej osoby reprezentujące ten nurt skupiają się na tym, w jaki sposób budować organizacje uczące się, choć ich wskazówki i zalecenia co do ich budowy nie są z reguły poparte dowodami empirycznymi. Autorzy tych zaleceń wykorzystują popularne koncepcje naukowe – organizacji uczącej się, organizacyjnego uczenia się, podwójnej i pojedynczej pętli uczenia się i bazując na swoim doświadczeniu biznesowym, pracy doradczej w organizacjach, proponują „uniwersalne” rozwiązania (Tsang 1997: 79-80).

Tym samym, bazując na przykładach firm, dla których mieli sposobność pracować, ulegają pokusie generalizowania swoich obserwacji na wszystkie organizacje. Większość pozycji literaturowych wpisujących się w nurt organizacji uczącej się, prezentuje idealny model organizacji oraz przedstawia zalecenia, w jaki sposób można doprowadzić do urzeczywistnienia koncepcji we współczesnych organizacjach (Tsang 1997: 80). Wydzwięk poszczególnych rekomendacji budowy organizacji uczących się pozostawia jednak wiele do życzenia i niejednokrotnie można je uznać za nazbyt abstrakcyjne, niejasne i niezrozumiałe, by móc wprowadzić je w codzienną praktykę funkcjonowania organizacji. Podsumowując, organizacyjne uczenie się charakteryzuje się orientacją naukowo-akademicką i bazuje w dużej mierze na badaniach jakościowych; podczas kiedy organizacja ucząca się charakteryzuje się bardziej orientacją menedżersko-konsultingową i skromnymi badaniami empirycznymi opierającymi się na badaniach ilościowych (Jashapara 2006:308).

Podstawowe różnice pomiędzy nurtami organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się w sposób sumaryczny prezentuje Tabela 5.

Tabela 5 Porównanie nurtu organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczącej się.

Nurt	Organizacyjne uczenie się	Organizacja ucząca się
Czas powstania	Lata 70. i 80. XX wieku	Lata 90. XX wieku
Kluczowi reprezentanci nurtu	Argyris, Schön, Daft, Weick, Fiol, Lyles, Levitt, March, Huber, Kim, Levinthal, Nevis, DiBella, Gould, Edmondson, Moingeon	Pedler, Senge, Garvin, Watkins, Marsick, Marquardt
Kluczowe pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • jak organizacje się uczą? 	<ul style="list-style-type: none"> • jak organizacje powinny się uczyć? • jaka powinna być organizacja ucząca się?
Cel opracowań	Tworzenie teorii	Doskonalenie organizacji i osiąganych przez nią wyników
Grupa docelowa	Naukowcy	Praktycy zarządzania, menedżerowie
Kluczowe zagadnienia	Poszczególni reprezentanci nurtu skupiali się na różnych możliwościach i sposobach organizacyjnego uczenia się, relacjach pomiędzy poziomami uczenia się: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym i relacjami pomiędzy nimi, oraz badali uwarunkowania procesów uczenia się	Poszczególni reprezentanci nurtu skupiali się na rozmaitych aspektach zagadnienia „organizacji uczącej się”, które uważane jest za wielowymiarowe; badaniu wymiarów organizacji uczącej się i relacji pomiędzy wymiarami, a także na badaniu uwarunkowań budowy organizacji uczących się
Charakterystyka	Podejście deskryptywne - opis procesów uczenia się, uwarunkowań procesów uczenia się; ma charakter idiograficzny, przez to fragmentaryczny; odnosi się do poszczególnych typów organizacji i kontekstów; wyniki uczenia się mogą być pozytywne bądź negatywne	Podejście preskryptywne, normatywne, bazujące na popularnych koncepcjach m.in. inspirowanych koncepcją organizacyjnego uczenia się; ma charakter raczej nomotetyczny, wyniki uczenia się z założenia są pozytywne
Wykorzystanie wyników badań	Autorzy badań są świadomi ograniczonych możliwości generalizowania wyników badań	Autorzy często ulegają pokusie generalizowania wyników badań, choć czasem bez empirycznych dowodów i podstaw ku temu

Źródło: Opracowanie własne.

2.4. Narzędzia badawcze i badania empiryczne organizacji uczących się

Dyskusja na temat organizacji uczących się często nie wykracza poza sferę definicji i opisu. Mimo wielości dostępnych definicji organizacji uczącej, istnieje tylko kilka narzędzi, które pozwalają zdiagnozować organizację jako uczącą się. Wynika to z faktu, że weryfikowanie postępów i rezultatów, a także diagnoza organizacji uczących się jest dużo trudniejsza, choć może być bardziej satysfakcjonująca niż proponowanie kolejnych definicji i modeli (Moilanen 2005: 71). Narzędzia badawcze organizacji uczących się wydają się być znacznie częściej tworzone przez doradców i konsultantów niż w wyniku pracy naukowej i weryfikacji statystycznej (Moilanen 2001: 8), a to prowadzi do występowania luk i rozbieżności pomiędzy wynikami prac praktyków oraz teoretyków zarządzania. Niezależnie od tego, kto jest autorem danego narzędzia diagnozującego i jaką grupę reprezentuje, dostępnych narzędzi jest stosunkowo niewiele w relacji do liczby definicji organizacji uczącej się. Każdy z autorów narzędzia badawczego bazuje na własnej definicji organizacji uczącej się, co powoduje, że wyniki badań mogą być bardzo różne, a diagnozy organizacji nieporównywalne ze sobą. W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną najbardziej popularne w literaturze przedmiotu, oparte na badaniach naukowych narzędzia diagnozujące organizacje uczące się. Rozdział przedstawi także argumenty stojące za zastosowaniem wybranego narzędzia badawczego oraz zaprezentuje przegląd badań wykonanych przy pomocy *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire*.

2.4.1 Narzędzia diagnozujące i wspierające badania organizacji uczących się

Koncepcja organizacji uczącej się w dalszym ciągu przyciąga uwagę wielu menedżerów i naukowców, ale wciąż brakuje jej empirycznej weryfikacji. Zostało podjętych kilka prób stworzenia odpowiedniego narzędzia badawczego, które w założeniach oceniałoby wysiłek wkładany w budowę organizacji uczącej się względem otrzymywanych rezultatów i pozwalałoby ocenić pod tym kątem mocne i słabe strony badanej organizacji. Do najbardziej popularnych w literaturze narzędzi badawczych organizacji uczącej się należą:

- Kwestionariusz organizacji uczącej się (ang. *Learning Organization Questionnaire*);
- Ankieta środowiska uczenia się (ang. *Learning Environment Survey*);
- Audyt uczenia się (ang. *Learning Audit*);
- Całościowy benchmark organizacji uczącej się (ang. *Complete Learning Organization Benchmark*);

- Ocena zdolności organizacyjnego uczenia się (ang. *Learning Organization Capability Assessment*);
- Ankieta organizacji uczącej się (ang. *Learning Organization Survey*);
- Kwestionariusz wymiarów organizacji uczącej się (ang. *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire*).

Powyższe narzędzia diagnozujące organizacje uczące się zostaną krótko omówione w dalszej części tego rozdziału.

2.4.1.1 Kwestionariusz organizacji uczącej się (ang. *Learning Organization Questionnaire*)

Jednym z pierwszych narzędzi służących analizie organizacji uczących się jest Kwestionariusz organizacji uczącej się zaprojektowany przez Pedlera, Burgoyne i Boydella (1991). W wyniku pracy naukowej autorzy wypracowali swój model organizacji uczącej się oraz własny kwestionariusz, który testowany był empirycznie na kilku firmach w Wielkiej Brytanii.

Tabela 6 Struktura i element narzędzia diagnozującego organizację uczącą się Pedlera, Burgoyne i Boydella (1991).

Wymiar organizacji uczącej się	Charakterystyka organizacji uczącej się zgodnie z modelem Pedlera, Burgoyne i Boydella (1991)	Liczba pozycji w kwestionariuszu badających daną charakterystykę
Strategia	Podjęcie do strategii oparte na uczeniu się	5
	Uczestnictwo w kształtowaniu polityki firmy	5
Spojrzenie do wewnątrz (ang. <i>looking in</i>)	Powszechność i dostępność informacji	5
	Edukacyjna funkcja księgowości i kontroli	5
	Prowadzenie wewnętrznej wymiany	5
	Elastyczne i kreatywne nagradzanie	5
Struktury	Kształtowanie struktur	5
Spojrzenie na zewnątrz (ang. <i>looking out</i>)	Monitorowanie otoczenia	5
	Międzyorganizacyjna współpraca	5
Możliwości uczenia się	Atmosfera sprzyjająca uczeniu się	5
	Stwarzanie możliwości rozwoju	5
Razem		55

Źródło: Opracowanie własne.

Dużo uwagi w samym kwestionariuszu poświęcone jest roli jednostki w organizacji, zaś obszary, takie jak: świadome zarządzanie organizacją, przewodzenie uczeniu się lub uczącym się wydają się mniej ważne (Moilanen 2001: 8). Narzędzie to wyróżnia się przede wszystkim tym, że uwzględnia strategiczne przywództwo jako odrębną cechę wspierającej uczenie się organizacji. Dużą uwagę przywiązuje się do stwarzania możliwości uczenia się w organizacji przez: zaangażowanie pracowników w tworzenie wizji i budowę strategii organizacji, współpracę działów organizacyjnych oraz organizacji z jej interesariuszami, m.in. z partnerami biznesowymi, dostawcami, klientami i użytkownikami końcowymi czy konkurentami. Pewną cechą charakterystyczną tego narzędzia badawczego jest odmienne podejście do struktur, stanowisk i ról w organizacji, które zdaniem autorów powinny być elastyczne i zależne od panującej w organizacji sytuacji. W tym sensie, również powinny być stosowane zróżnicowane i odpowiednie względem sytuacji sposoby nagradzania pracowników. Wykorzystując ten kwestionariusz można badać organizację jako całość lub jej poszczególne działy czy zespoły pod kątem uczenia się. Istotnym minusem tego kwestionariusza jest to, że nie był on testowany empirycznie i posłużył dotychczas wyłącznie do zdiagnozowania kilku organizacji w Wielkiej Brytanii. Dodatkowym mankamentem narzędzia jest dotychczasowe ograniczenie zastosowania narzędzia do celów badawczych jego autorów, w związku z czym ograniczony jest kontekst i przedmiot badań, w jakim to narzędzie potwierdziło swoją wartość poznawczą.

2.4.1.2 Ankieta środowiska uczenia się (ang. Learning Environment Survey)

Ankieta Środowiska Uczenia się (ang. *Learning Environment Survey*) to narzędzie zaprojektowane przez Tannenbauma (1997). Zgodnie z nazwą, narzędzie to bada przede wszystkim środowisko uczenia się. Głównym badanym aspektem organizacji uczącej się jest proces uczenia się, który związany jest z wykonywaniem konkretnej pracy. Kwestionariusz bada szczegółowo: możliwości uczenia się, tolerancję na błędy, oczekiwania odnośnie wydajności organizacji, otwartość na nowe pomysły, wsparcie w zakresie szkoleń i uczenia się. Kwestionariusz służy w największej mierze menedżerom i można go używać jako listy obowiązków menedżerskich, których realizacja zwiększać będzie wydajność procesów uczenia się w organizacji.

2.4.1.3 Audyt uczenia się (ang. Learning Audit)

Kolejnym dostępnym narzędziem diagnostycznym organizacji uczących się jest Audyt Uczenia się (ang. *Learning Audit*) (Pearn, Roderick i Mulrooneey 1995). W

przeciwieństwie do pozostałych, narzędzie to nie było testowane w sposób naukowy. Kwestionariusz bada role i funkcje jednostek oraz działu HR w zakresie procesu i wsparcia organizacyjnego uczenia się. Jedną z części kwestionariusza jest otwarta, w której respondenci mogą umieścić opinię o czynnikach, które ich zdaniem utrudniają im uczenie się w pracy oraz czynnikach, które umożliwiają im uczenie się, czyli zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Odpowiedzi zgromadzone w otwartej części pozwalają ocenić, w jaki sposób pracownicy postrzegają możliwości uczenia się w organizacji oraz określić rolę, jaką pełnią menedżerowie i kierownicy poszczególnych działów we wspieraniu procesów uczenia się w organizacji.

2.4.1.4 Całościowy benchmark organizacji uczącej się (ang. Complete Learning Organization Benchmark)

Całościowy benchmark organizacji uczącej się to kolejne narzędzie diagnostyczne, którego autorami są Mayo i Lank (1994). Składa się łącznie ze 187 pytań, które pogrupowane są w 9 obszarów. Każdy z poszczególnych obszarów opisuje praktykę, jaką powinna charakteryzować się organizacja ucząca się. Kwestionariusz bada w sposób najbardziej szczegółowy czynniki organizacyjne; procesy indywidualnego i zespołowego uczenia się; zarządzanie oraz przywództwo. Zastosowanie tego narzędzia w organizacji jest czasochłonne, co wynika choćby z dużej liczby pytań kwestionariusza, ale prowadzi do zebrania cennych informacji od pracowników różnych szczebli oraz menedżerów, które mogą posłużyć do budowy organizacji uczącej się, ukierunkowanej na wskazane w kwestionariuszu obszary. Ponadto, narzędzie pozwala zdiagnozować działania, które powinny być realizowane, aby jak najefektywniej rozwijać procesy organizacyjnego uczenia się.

2.4.1.5 Ocena Zdolności Organizacyjnego Uczenia się (ang. Learning Organization Capability Assessment)

Narzędzie badawcze Reddinga i Catalanello (1997) nazwane jest Oceną zdolności organizacyjnego uczenia się (ang. *Learning Organization Capability Assessment*). Autorzy definiują trzy archetypy organizacji: tradycyjny, stale doskonalący się oraz organizacji uczącej się (Moilanen 2005: 73). Narzędzie jest proste w użyciu i pozwala zidentyfikować podstawowe praktyki i ukierunkowanie organizacji na budowę organizacji uczącej się. Samo narzędzie jest jednak zbyt ogólne, by wskazać konkretne procesy uczenia się, co nie

pozwała gruntownie zrozumieć, jakie konkretnie zdolności musi posiadać organizacja ucząca się.

2.4.1.6 Ankieta Organizacji Uczącej się (ang. *Learning Organization Survey*)

Narzędziem pozwalającym zdiagnozować organizację uczącą się jest także Ankieta Organizacji Uczącej się proponowana przez Garvina, Edmonsona i Gino (2008). Perspektywa badania organizacji uczących się Garvina, Edmondson i Gino (2008) zakłada badanie 10 obszarów zgrupowanych w 3 podstawowe bloki – środowiska wspierającego uczenie się, konkretnych procesów uczenia się i przywództwa wzmacniającego uczenie się. Pierwszy obszar dotyczy przede wszystkim indywidualnych uwarunkowań związanych z uczeniem się – kwestii związanych z psychologicznym bezpieczeństwem pracownika, docenianiem różnic, otwartością na nowe pomysły i poświęcanym czasem na refleksję nad wykonywaną pracą. Drugi blok dotyczy przede wszystkim kwestii związanych z procesami zarządzania wiedzą w organizacji, a zwłaszcza pozyskiwaniem wiedzy od pracowników organizacji i innych interesariuszy, gromadzeniem jej i upowszechnianiem, które stanowią zdaniem Garvina, Edmondson i Gino (2008) podstawę organizacji uczącej się.

Kwestionariusz zaprojektowany przez Garvina, Edmonsona i Gino (2008) składa się z 45 stwierdzeń badających dwa pierwsze czynniki, które respondenci oceniają na 7 stopniowej semantycznej skali (gdzie 1 - oznacza „bardzo nietrafne”, a 7 – oznacza „bardzo trafne”) oraz z dodatkowych 8 stwierdzeń badających trzeci czynnik, oceniający menedżerów w organizacji na 5 stopniowej semantycznej skali (gdzie 1 – oznacza nigdy, a 5 oznacza zawsze).

Narzędzie to bada organizacje uczące się przede wszystkim pod względem stworzenia odpowiednich warunków dla procesu uczenia się organizacji i procesów związanych z zarządzaniem wiedzą. Zaletą tego modelu jest to, że możliwe jest sprawdzenie uzyskanych przy pomocy niniejszego narzędzia wyników, dzięki ustalonym przez badaczy punktom odniesienia – benchmarkiem. Minusem jest jednak to, że benchmark został ustalony wyłącznie w amerykańskim kontekście kulturowym, przez co nie wiadomo, jaka byłaby użyteczność tego narzędzia i ustalonych punktów odniesienia w innych kontekstach kulturowych. Wykonane przez autorów narzędzia diagnozującego organizacje uczące się badanie na menedżerach – uczestnikach jednego z programów w Harvard Business School, pozwoliło na ustalenie przedziałów w każdym wymiarze ich modelu organizacji uczącej się.

Tabela 7 Obszary i elementy narzędzia diagnozującego organizacje uczącą się Garvina, Edmondson i Gino (2008).

Wymiar organizacji uczącej się	Charakterystyka organizacji uczącej się zgodnie z modelem Garvina, Edmondson i Gino (2008)	Liczba pozycji w kwestionariuszu badających daną charakterystykę
Otoczenie wspierające uczenie się	Bezpieczeństwo psychologiczne	5
	Docenianie różnorodności	4
	Otwartość na nowe pomysły	4
	Czas na refleksję	5
Konkretne procesy uczenia się	Eksperymentowanie	4
	Gromadzenie informacji	2
	Analiza	5
	Edukacja i szkolenia	4
	Przepływ informacji	5
Przywództwo		7
Razem		45

Źródło: Opracowanie własne.

2.4.1.7 Kwestionariusz wymiarów organizacji uczącej się (ang. *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire – DLOQ*)

Kolejnym z narzędzi diagnozujących organizacje uczące się jest Kwestionariusz Wymiarów Organizacji Uczącej się zaproponowane przez Marsick i Watkins (2003). Narzędzie ma wspierać budowę organizacji uczącej się poprzez odpowiednie ukierunkowanie działań i wysiłków uczestników organizacji na poszczególne charakterystyki organizacji uczącej się. Kwestionariusz powstał w wyniku pracy naukowej i empirycznej – testowany był w różnego typu organizacjach oraz grupach respondentów i opiera się na modelu organizacji uczącej się Watkins i Marsick (1993). Kwestionariusz podlegał także weryfikacji w zakresie koncepcji jak i możliwych do osiągnięcia wyników badań przy jego zastosowaniu (zob. Yang, Watkins i Marsick 1998; Yang 2003; Song, Chermack i Kim 2013) Stosowany raz na pewien czas w organizacji, pozwala uchwycić zachodzące w niej zmiany i ocenić efekt działań ukierunkowanych na budowę organizacji uczącej się.

Kwestionariusz diagnozuje procesy uczenia się w organizacjach na trzech poziomach: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym i charakteryzuje się siedmiowymiarową strukturą. Łącznie na kwestionariusz składają się 43 pozycje tworzące siedem wymiarów organizacji uczących się, które oceniane są przez pracowników organizacji na 6 – stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza „prawie nigdy”, a 6 „prawie zawsze”. Tabela 8 prezentuje strukturę DLOQ.

Tabela 8 Wymiary i elementy narzędzia diagnostycznego organizacji uczącej się Watkins i Marsick (2003).

Poziom uczenia się	Wymiar organizacji uczącej się zgodny z modelem Watkins i Marsick (1993)	Liczba pozycji w kwestionariuszu badających dany wymiar
Indywidualny	Stwarzanie stałych możliwości uczenia się	7
	Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	6
Zespołowy	Współpraca i zespołowe uczenie się	6
Organizacyjny	Systemy wspierające gromadzenie i dzielenie się wiedzą	6
	Zaangażowanie w tworzenie wspólnej wizji	6
	Związywanie organizacji z jej otoczeniem	6
	Zapewnienie strategicznego przywództwa	6
Razem		43

Źródło: Opracowanie własne.

Narzędzie zostało już wielokrotnie wykorzystane do diagnozy różnych organizacji lub pewnych grup zawodowych w organizacjach. Przy jego pomocy badać można również poszczególne działy i jednostki organizacyjne pod kątem organizacyjnego uczenia się. Przy pomocy DLOQ prowadzone były także międzykulturowe badania (Watkins, Dirani 2013). Dodatkowym atutem narzędzia jest to, że można stosować dwie jego wersje – pełną oraz skróconą, na którą składa się 21 pozycji. W krótszej wersji kwestionariusza na każdy z wymiarów organizacji uczącej się przypadają 3 pytania.

Wartym uwagi jest fakt, że większość proponowanych narzędzi do diagnozy organizacji uczących się powstało w zachodnich kontekstach kulturowych – w Stanach Zjednoczonych oraz w Wielkiej Brytanii. Stąd niejednokrotnie rodziły się wątpliwości co do możliwości ich zastosowania w odmiennych kontekstach kulturowych. Jednak DLOQ było badane pod względem wewnętrznej spójności oraz wiarygodności również w innych kontekstach

kulturowych: w Chinach, Kolumbii, Korei Południowej, Libanie, Malezji, Tajwanie i Turcji. Ponadto, przy wykorzystaniu tego kwestionariusza badane były również różne grupy respondentów o odmiennej pozycji w hierarchii organizacji (menedżerowie, pracownicy konkretnych działów, pracownicy konkretnych branż i sektorów). Innymi jeszcze typami badań prowadzonych przy zastosowaniu DLOQ były badania organizacji non-profit, organizacji własności państwa i organizacji prywatnych, w tym także firm rodzinnych.

2.4.2 Przegląd badań empirycznych przy zastosowaniu DLOQ

Kwestionariusz organizacji uczącej się - DLOQ jest jednym z najbardziej popularnych narzędzi do ilościowych badań wszystkich zagadnień związanych z budowaniem organizacji uczących się. Badania przy wykorzystaniu niniejszego narzędzia i ich wyniki stanowiły wielokrotnie podstawę do napisania artykułów naukowych, były częścią prac dyplomowych oraz miały zastosowanie praktyczne - wspierały organizacje we wdrożeniu w praktykę gospodarczą koncepcji organizacji uczącej się. Kwestionariusz stosowany był w licznych przypadkach – zbadano wiele organizacji przy jego użyciu, w rozmaitych kontekstach gospodarczych i kulturowych. Warto zatem przyrzeć się dotychczasowym badaniom przy wykorzystaniu kwestionariusza, ich wynikom i znaczeniem dla implementacji koncepcji organizacji uczącej się.

DLOQ jest narzędziem stosowanym w różnych typach badań:

- porównawczych – między typami organizacji, między działami organizacyjnymi, między organizacjami między sobą w zakresie ich zdolności uczenia się;
- eksploracyjnych – odkrywających zależności między konstruktami organizacji uczącej się (wymiarami organizacji uczącej się) Watkins i Marsick (2003) a innymi konstruktami;
- wyjaśniających i pogłębiających – w połączeniu z badaniami jakościowymi – wywiadami dotyczącymi bardzo różnorodnych zagadnień i/lub dodatkowymi pytaniami otwartymi zawartymi w kwestionariuszu dotyczącymi np. realizacji misji przez organizację, osiąganymi przez organizację wynikami finansowymi, w celu wyjaśnienia wyniku uzyskanego przez badany podmiot w kwestionariuszu bądź zgłębienia dodatkowego zagadnienia.

Badania eksploracyjne polegają na możliwości zastosowania DLOQ wraz z innym kwestionariuszem do badania pracowników oraz organizacji. Hernandez (2003) zastosował dwa narzędzia w celu zbadania znaczenia transferu wiedzy ukrytej na budowę organizacji uczącej się. Konstrukty wiedzy ukrytej zostały zmierzone przez elementy narzędzi Koguta i Zandera (1992), Narzędzia Oceny Zarządzania Wiedzą (O'Dell, Grayson 1998) oraz Profilu Organizacji Uczącej się (Marquardt 1996) (za: Hernandez 2003: 217). Inną propozycję wykorzystania kwestionariusza w badaniach organizacji zaproponowała Maria (2003), która zestawiała go z kwestionariuszami dot. postaw uczestników organizacji wobec innowacji – Stages of Concern Questionnaire (SOCQ, 1974 za: Maria 2003: 208) oraz stopień stosowania innowacji według koncepcji Concerns-Based-Adoption Model (CBAM) Halla i Horda (1987 za: Maria 2003: 208) oraz normy ISO 9000. Dirani (2009) zaś badał organizacje sektora bankowego w Libanie przy pomocy DLOQ i kwestionariuszy: Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss i in. 1967) i Kwestionariusza Zaangażowania Organizacyjnego (ang. *Organizational Commitment Questionnaire - OCQ*) (Mowday, Steers i Porter 1979). Wzory społeczne – indywidualizm i kolektywizm były w badaniu potraktowane jako zmienna moderująca i mierzone były przy pomocy Kwestionariusza Horyzontalnego i Wertykalnego Indywidualizmu i Kolektywizmu (ang. *Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism Questionnaire – INDCOL*). Hasson, Tafvelin i von Thiele Schwarz (2013) badały zaś w Szwecji relacje pomiędzy organizacją uczącą się, efektywnością pracowników i ich zdrowiem w pracy. W tym celu badaczki wykorzystały trzy istniejące już kwestionariusze: DLOQ do badania organizacji uczącej się, Health and Work Questionnaire (Shikar i in. 2004 za: Hasson, Tafvelin i von Thiele Schwarz 2013) do badania efektywności pracowników oraz dwóch innych elementów: poziomu stresu oraz zdrowia. Stothard i in. (2013) wykorzystali DLOQ (Watkins, Marsick 2003) oraz dodatkowy kwestionariusz – Organization Learning Survey (Goh, Richards 1997 za: Stothard in. 2013). Badaniu podlegały różnice pomiędzy pracownikami różnych oddziałów firmy i różnej rangi w postrzeganiu firmy jako organizacji uczącej się. DLOQ zastosować można także w połączeniu z kwestionariuszami dotyczącymi przywództwa w organizacjach. Badania łączące DLOQ oraz Multi-Leadership Questionnaire (MLQ) przeprowadzone zostały w jednej organizacji z sektora bankowości w Kambodży (Lang 2013) oraz w Libanie (Mahseredjian, Karkoulian, Messarra 2011).

Badania wyjaśniające wyniki DLOQ oraz pogłębiające badania dotyczące uczenia się organizacji i budowy organizacji uczących się prowadziła Ellinger i in. (2002, 2003). Badania te koncentrowały się na określeniu poziomu wdrożenia koncepcji organizacji w firmach reprezentowanych przez menedżerów logistki oraz w oparciu o dane dostępne publicznie dla wszystkich firm (wskaźniki finansowe: zwrot kapitału własnego, ang. *return on equity* – ROE; stopę zwrotu z aktywów, ang. *return on assets* – ROA; współczynnik *q* Tobina, rynkowa wartość dodana, ang. *market value added* - MVA). W podobny sposób McHargue (2003) starała się wykorzystać DLOQ oraz pytania dotyczące wyników finansowych, innowacyjności firmy, a także poziomu realizacji jej misji w organizacjach non-profit. W tym celu McHargue opracowała dodatkowe pytania do kwestionariusza określające poziom realizacji misji, zgodnie z którą zostały powołane badane przez nią organizacje non-profit. Podobnie, w oparciu o dodatkowe 6 pytań kwestionariusza weryfikującego realizację misji organizacji, Milton (2003) badała pewne międzynarodowe stowarzyszenie zawodowe. Wyniki DLOQ stały się podstawą do dyskusji na temat strategii i działań, jakie należałoby podjąć w celu doskonalenia działania stowarzyszenia i w celu zbudowania z niego międzynarodowej organizacji uczącej się. Dirani (2013) badał zaś kilka libańskich banków przy pomocy kwestionariusza, a następnie poprzez badania jakościowe chciał zweryfikować, które z wymiarów organizacji uczącej się są najistotniejsze w kulturze libańskiej. DLOQ było również wykorzystane do badania małych i średnich przedsiębiorstw w Korei pod kątem ich sposobów uczenia się. Badania te zostały przeprowadzone przez Kim (Kim, Marsick 2013) przy wykorzystaniu DLOQ oraz przy pomocy wywiadów z przedsiębiorcami. Na podstawie wyników badań określone zostały kluczowe obszary, w jakich należałoby wesprzeć małe i średnie przedsiębiorstwa w Korei, aby te stały się organizacjami uczącymi się i osiągały lepsze wyniki w zakresie finansów i innowacyjności.

Tabela 9 przedstawia i krótko opisuje szereg dotychczasowych badań przy zastosowaniu DLOQ.

Tabela 9 Przegląd dotychczasowych badań przy zastosowaniu DLOQ.

Autor/autorzy	Kontekst/Zakres geograficzny	Badana organizacja/organizacje	Respondenci	Wielkość próby
Watkins i Marsick (1997)	Międzynarodowy	Różnorodne	Menedżerowie i pracownicy – uczestnicy Columbia Business School Executive Program	N=389
Selden (1998)	Południowo-wschodnie Stany Zjednoczone	Małe firmy rodzinne	Prezesi i wiceprezesi	N=142
McHargue (2003)	Stany Zjednoczone	Organizacje non-profit	Dyrektorzy	N=264
Lien i in. (2008)	Tajwan	Firmy finansowe i hi-tech	Menedżerowie, pracownicy techniczni i specjaliści	N=679
Hernandez (2003)	Kolumbia	Osiem (średnich i dużych) prywatnych przedsiębiorstw produkcyjnych w Bogocie (wybrane na podstawie listy: The Latin American Companies Handbook i Latin America 25,000)	Wszyscy pracownicy	N=906
Maria (2003)	Malezja	Instytucje publiczne	Urzędnicy wysokiej rangi	N=628
Ellinger i in. (2002; 2003)	Stany Zjednoczone	Przedsiębiorstwa produkcyjne	Menedżerowie logistyki z listy Council of Logistics Management Membership	N=208
Milton i Watkins (2013)	Międzynarodowy	Stowarzyszenia	Członkowie stowarzyszeń oraz pracownicy stowarzyszeń	N=37
Sharifirad (2011)	Iran	54 organizacje własności państwa i prywatne – przedsiębiorstwa produkcyjne zlokalizowane w 6 głównych irańskich miastach	Wszyscy pracownicy	N=625
Jamali, Sidani, Zoueiri (2009)	Liban	Po 6 firm z branży bankowości i IT	Wszyscy pracownicy	N=227
Basim, Sesen, Korkmazurek (2007)	Turcja	15 (dużych i średnich) organizacji prywatnych z listy „Turkey’s Biggest 500 Firms – 2004” publikowanej przez Ystanbul Industry Association (ISO)	Menedżerowie	N=214

Song i in. (2008)*	Korea	Koreański konglomerat	Wszyscy pracownicy sekcji związanej z elektroniką	N=438
Zhang, Zhang, Yang (2004)	Chiny	6 dużych organizacji własności państwowej z różnych branż	Menedżerowie średniego szczebla	N=477
Song, Joo, Chermack (2009)*	Korea	Dwa duże koreańskie konglomeraty: 5 i 6 dywizji z następujących branż: elektronicznej, telekomunikacji, IT, budowlanej, przemysłu ciężkiego, ropy naftowej i gazu, chemicznej, handle międzynarodowego, ubezpieczeniowej i finansowej	Wszyscy pracownicy	N=1529
Wang, Yang, McLean (2007)*	Chiny	9 firm zlokalizowanych w prowincji Guangdong	Wszyscy pracownicy	N= 852
Song, Chermack (2008)*	Korea	Koreański konglomerat	Wszyscy pracownicy	N=1126
Dirani (2009; 2013)	Liban	5 libańskich banków	Menedżerowie i pracownicy działów obsługi klienta	N= 298
Hasson, Tafvelin, von Thiele Schwarz (2013)*	Szwecja	Szwedzka firma przemysłu drzewnego	Pracownicy (N=209) i menedżerowie pierwszej linii (N=68)	N=277
Kim, Marsick (2013)	Korea	120 małych i średnich przedsiębiorstw w Korei	Pracownicy działów personalnych (N=125) oraz menedżerowie zespołów (N=209)	N = 334
Stothard i in. (2013)	Australia	Australijskie wojsko	Żołnierze/wojskowi w brygadach (N = 862) i pracownicy głównej siedziby wojskowej (N = 199)	N= 1,061
Dymock (2003)	Australia	Firma usługowa posiadająca siedzibę w każdym mieście portowym Australii	Menedżerowie (N=9) i pozostali pracownicy (N=2))	N=29

* - skrócona wersja – 21 pozycji

Źródło: Opracowanie własne.

2.4.3 Uzasadnienie wyboru narzędzia badawczego

Warto zwrócić uwagę na fakt, że nie każde z proponowanych narzędzi było testowane empirycznie, a niektóre z nich testowane były wyłącznie w warunkach kultury zachodniej – w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii. Między narzędziami diagnozującymi organizacje uczące się istnieją także znaczące różnice w liczbie elementów składających się na kwestionariusz. Najbardziej porównywalne i także stosowane w praktyce są narzędzia Pedlera i in. (1998), Watkins i Marsick (2003) oraz Garvina, Edmondson i Gino (2008). Ostatnie dwa narzędzia testowane były także empirycznie, co jest ich niewątpliwą zaletą i powstały w oparciu o prace doradcze wykonywane przez zespoły naukowców, co oznacza że wynikają one zarówno z praktyki jak i teorii zarządzania.

Wymienione powyżej trzy narzędzia diagnozujące organizacje uczącą się cechują się największą porównywalnością ze względu na bardzo podobną liczbę elementów, które je tworzą. Dodatkowo, wydają się one tworzyć i weryfikować kompletną, choć różną, koncepcję organizacji uczącej się.

Perspektywa przyjęta przez Watkins i Marsick pozwala zidentyfikować, czy poszczególne jednostki w organizacji – indywidualni pracownicy, zespoły czy cała organizacja – potrafią się uczyć. Narzędzie diagnostyczne Watkins i Marsick wykorzystuje kryterium poziomu organizacyjnego uczenia się jako sposób na pogrupowanie proponowanych przez autorki wymiarów – imperatywów organizacji uczącej się. Przy poczynionym przez autorki założeniu, że aby organizacja mogła się uczyć, musi najpierw zachodzić proces uczenia się zarówno poszczególnych pracowników, jak i zespołów, wykorzystując to narzędzie diagnostyczne, można zidentyfikować poziom, na którym procesy uczenia się nie zachodzą lub zachodzą w niedostatecznym stopniu. Można mieć jednak wrażenie, że niektóre uwarunkowania organizacyjnego uczenia się, takie jak swoboda w wyrażaniu poglądów, zaangażowanie w tworzenie wspólnej wizji i wpływ na sposób funkcjonowania organizacji pojawiają się kilka razy, na wyszczególnionych trzech poziomach uczenia się. Jednak z drugiej strony, przyjęta przez Garvina, Edmondson i Gino (2008) perspektywa badania organizacji wyłącznie na poziomie organizacji powoduje, że badane są uwarunkowania i diagnozuje się organizację z perspektywy jej konkretnego działu lub całości organizacji. Pozwala to na uniknięcie powielania się pewnych zagadnień na wszystkich trzech poziomach uczenia się w organizacjach, ale nie pozwala sprawdzić, na których poziomach proces uczenia się nie przebiega dostatecznie pomyślnie.

Watkins i Marsick przykładają również mniejszą uwagę do konkretnych procesów uczenia się organizacji przez współpracę z otoczeniem organizacji i jej interesariuszami. Ponadto, wydaje się, że kwestie związane z formalnymi procesami uczenia się (przez szkolenia, kursy, studia podyplomowe) nie są wyrażone wprost, a odzwierciedlają jedynie stwierdzenia dotyczące możliwości pozyskania pieniędzy i innych zasobów od organizacji na cele szkoleniowe i to, czy menedżerowie w organizacji popierają prośby pracowników w zakresie możliwości uczenia się i szkolenia. Bardzo dużą uwagę przykładają się do kwestii nieformalnych związanych z uczeniem się, przede wszystkim dzięki swobodzie wyrażania swoich opinii i poglądów (również przy wykorzystaniu technologii informatycznych i komunikacyjnych), wzajemnej pomocy między pracownikami i reprezentowanymi przez nich działami, współpracy menedżerów i pracowników, która prowadzi do wspólnego tworzenia wizji organizacji czy zmiany sposobów funkcjonowania organizacji.

Niewątpliwą zaletą DLOQ jest szeroki zakres możliwości jego wykorzystania w różnych organizacjach (od organizacji non profit, sektora publicznego, prywatnego po międzynarodowe korporacje) i w różnych kontekstach kulturowych, co daje możliwość porównania uzyskanych przy wykorzystaniu tego narzędzia wyników na różnych płaszczyznach. Tej możliwości nie daje zastosowanie kwestionariusza proponowanego przez Pedlera, Burgoyne'a i Boydella (1998), zaś kwestionariusz Garvina, Edmondson i Gino daje możliwość porównania wyników wyłącznie w zachodnim kontekście kulturowym. Niewątpliwym minusem większości badań dotyczących organizacji uczących się jest osadzenie ich w zachodnich kontekstach kulturowych (przede wszystkim wykonywane one były w Stanach Zjednoczonych oraz w Wielkiej Brytanii). Pomimo tego, że wyniki tych badań przedstawiały ciekawe wnioski odnośnie uczenia się organizacji i wyposażały menedżerów w praktyczne wskazówki w zakresie budowy organizacji uczących się, możliwość zastosowania takiego narzędzia w odmiennym kontekście kulturowym pozostaje pod znakiem zapytania. Z tego powodu też zdecydowałam się na wykorzystanie DLOQ do badania organizacji uczących się w polskim kontekście kulturowym, ponieważ stosowane było z powodzeniem w odmiennych kontekstach kulturowych (por. Tabela 9). W przeciwieństwie do innych narzędzi, ten kwestionariusz jest nie tylko wynikiem pracy doradczej jego dwóch autorek, a wynikiem rzeczywistych prac badawczych na szeroką skalę. Narzędzie nie tylko stosowane było w różnych wersjach językowych, ale także w stosunku do wielu typów organizacji czy grup zawodowych.

Podsumowując, zastosowanie DLOQ do badania organizacji w polskim kontekście kulturowym wydaje się atrakcyjną perspektywą, a uzyskane wyniki badań stanowić mogą istotną wskazówkę dla menedżerów w zakresie doskonalenia procesów uczenia się w organizacji. DLOQ identyfikuje obszary, które wymagają dalszych zmian w miarę wdrażania koncepcji i może poszerzyć wiedzę menedżerów w zakresie tego, jak powinna wyglądać/czym być organizacja ucząca się, a właściwie postawiona diagnoza organizacji pomogłaby praktykom zarządzania ukierunkować działania i zintensyfikować wysiłki w obszarach wymagających strategicznych zmian, w celu sprawniejszej budowy organizacji uczącej się.

3. Cele i metody badawcze

Dotychczasowe badania w zakresie uczenia się organizacji, cechuje z jednej strony zbyt ni redukcjonizm, z drugiej zaś fragmentaryczność i brak możliwości uogólniania wyników badań. Celem niniejszej pracy jest opis, analiza i ocena procesów uczenia się i budowy organizacji uczącej się na przykładzie małych i średnich firm technologicznych. Praca podejmuje ważną tematykę organizacyjnego uczenia się i budowy organizacji uczących się w przypadku firm, w których szybko następuje dezaktualizacja obecnych zasobów wiedzy i w których wiedza stanowi podstawowy czynnik pozwalający zdobyć i utrzymać przewagę konkurencyjną poprzez stałe doskonalenie oferowanych rozwiązań technologicznych. Ponadto, praca wypełnia dotychczasową lukę w zakresie weryfikacji empirycznej koncepcji budowy organizacji uczącej się i organizacyjnego uczenia się oraz rezultatów wdrażania tych dwóch koncepcji we współczesnych organizacjach.

W oparciu o analizę literatury, można powiedzieć, że uczenie się w organizacji przekłada się na osiągnięcie przez organizację lepszych wyników operacyjnych oraz wiąże się z możliwością zdobycia i utrzymania przewagi konkurencyjnej, możliwością lepszego dopasowania się do potrzeb klientów, czy możliwością uzyskania wyższego poziomu innowacyjności (zob. np. Fugate, Stank i Mentzer 2009; Barkema, Bell i Pennings 1996; Hayward 2002; Pennings, Barkema i Douma 1994; Hult i in. 2000, Stata 1989; Slater, Narver 1995). W pracy zbadane zostaną procesy uczenia się oraz zostanie postawiona diagnoza badanych firm technologicznych w kontekście budowy organizacji uczącej się, a także na podstawie wyłonionej próby badawczej zostaną zweryfikowane zależności pomiędzy konstruktem organizacji uczącej się według Marsick i Watkins (2003) a postrzeganymi przez pracowników wynikami badanych firm w zakresie finansów i innowacyjności. Ponadto, w pracy przeanalizowane zostaną i ocenione mechanizmy, praktyki i procesy uczenia się małych i średnich firm technologicznych, które prowadzą do tworzenia i zdobywania wiedzy przez firmy stanowiące próbę badawczą. W pracy analizie i ocenie podlegać będą zidentyfikowane źródła istotnej wiedzy dla małych i średnich firm technologicznych.

3.1 Problem badawczy

Problemem badawczym jest analiza uwarunkowań budowy organizacji uczącej się i zależności pomiędzy wymiarami organizacji uczącej się według Marsick i Watkins (2003)

a postrzeganymi przez pracowników wynikami firm w zakresie finansów i innowacyjności, a także analiza mechanizmów, procesów i praktyk uczenia się w firmach.

Badanymi wymiarami organizacji uczącej się i zależnościami między nimi są:

- stałe możliwości uczenia się oraz wnikliwość i dialog, odpowiadające za uczenie się na poziomie indywidualnym;
- współpraca i zespołowe uczenie się, odpowiadające za uczenie się na poziomie zespołu;
- związanie organizacji z otoczeniem, systemy gromadzenia wiedzy i dzielenia się wiedzą oraz strategiczne przywództwo, odpowiadające za uczenie się na poziomie organizacyjnym.

W pracy poddano analizie i ocenie procesy, praktyki i mechanizmy uczenia się firm technologicznych. Praca także opisuje i wyjaśnia konkretne procesy i praktyki uczenia się mające miejsce w firmach technologicznych, jak również przedstawia rolę i znaczenie poszczególnych źródeł wiedzy oraz formalnych i nieformalnych procesów uczenia się.

Do celów szczegółowych pracy należeć będą:

- weryfikacja możliwości zastosowania i ocena zastosowania narzędzia badawczego DLOQ – *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* – kwestionariusza wymiarów organizacji uczącej się w badaniach małych i średnich firm technologicznych w Polsce;
- określenie zależności pomiędzy: wymiarami organizacji uczącej się, poziomami uczenia się oraz postrzeganymi przez pracowników wynikami osiąganymi przez firmy w zakresie finansów i innowacyjności;
- analiza procesów, praktyk i mechanizmów uczenia się w firmach technologicznych;
- identyfikacja czynników wpływających na procesy budowy organizacji uczącej się w polskim kontekście kulturowym;
- określenie uwarunkowań i specyfiki procesów uczenia się zachodzących w małych i średnich firmach technologicznych.

Aby zrealizować założone cele badawcze, zastosowałam odpowiednie metody badawcze. Projekt badawczy został zatem podzielony na dwie części, oparte odpowiednio na

ilościowych i jakościowych technikach badawczych, z własnymi szczegółowymi celami badawczymi.

Celem badania ilościowego jest ocena możliwości zastosowania DLOQ i analiza uwarunkowań uczenia się organizacyjnego w polskich małych i średnich firmach. Badanie pozwoli na analizę postrzeganego przez pracowników badanych firm stopnia wdrożenia koncepcji organizacji uczącej się oraz postrzeganych przez nich relacji pomiędzy procesami i rezultatami uczenia się. Analiza obejmie także zależności pomiędzy postrzeganiem procesów uczenia się w firmach a charakterystykami respondentów. Cel ten zostanie osiągnięty przy pomocy narzędzia diagnozującego organizacje uczące się – DLOQ (Watkins i Marsick 2003).

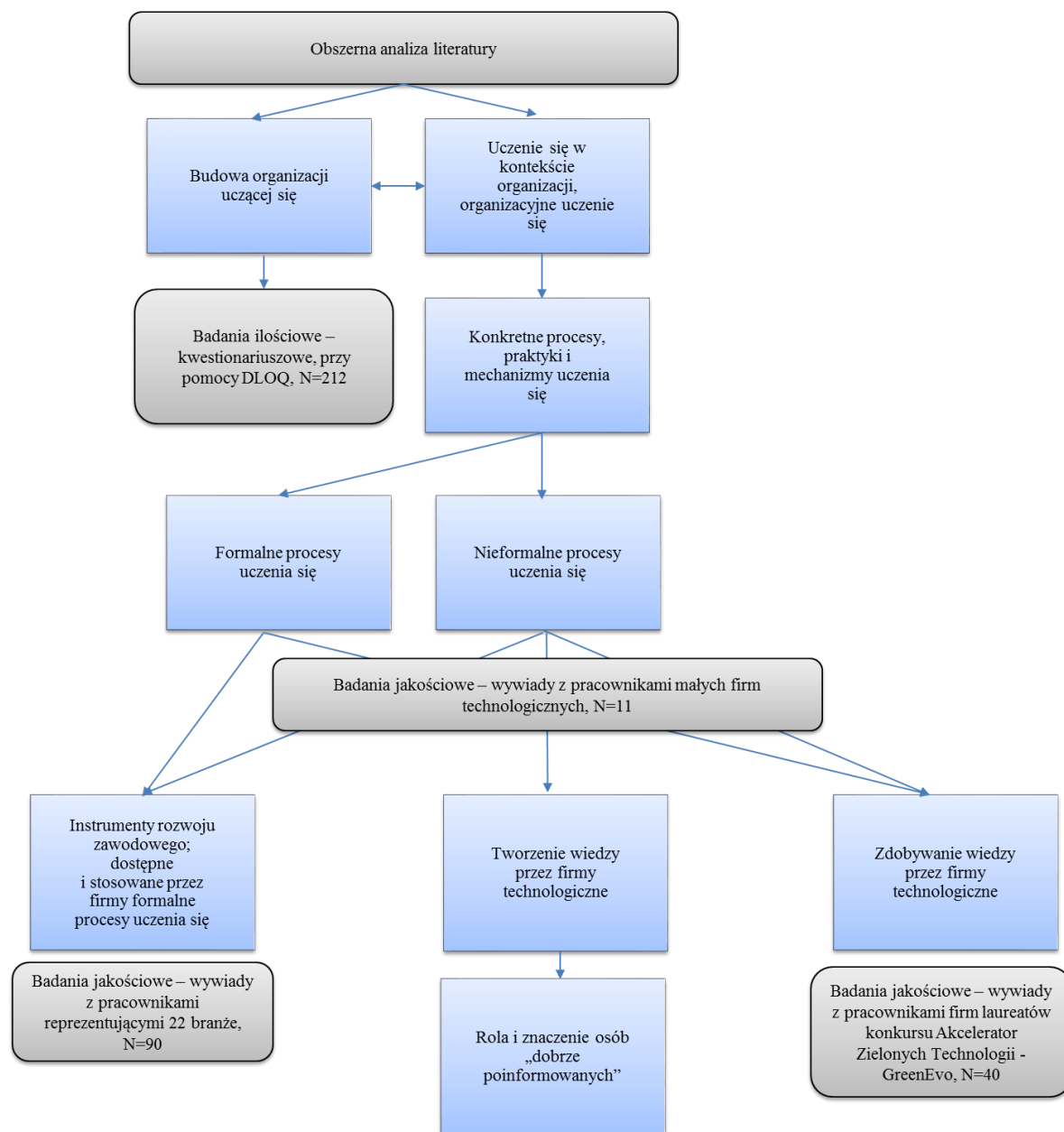
Z kolei, celem badań jakościowych jest identyfikacja i analiza poszczególnych praktyk i procesów uczenia się, które mają miejsce w małych i średnich firmach technologicznych w Polsce: formalnych, nieformalnych, wynikających z czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Badania jakościowe uzupełnienie wymiarów organizacyjnego uczenia się względem modelu Watkins i Marsick (1993; 2003) i zjawisk, identyfikowanych przy pomocy badań ilościowych opartych na DLOQ. Wywiady z pracownikami wybranych firm technologicznych pozwoliły określić istotne źródła wiedzy małych i średnich firm technologicznych, sposoby tworzenia i zdobywania nowej wiedzy przez małe i średnie firmy technologiczne oraz zaprezentować występujące mechanizmy, procesy i praktyki uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych.

3.2 Szczegółowa procedura badawcza

W pierwszej kolejności zostały przeprowadzone **badania ilościowe**. Aby móc przeprowadzić badania ilościowe, wpierw dokonałam adaptacji kulturowej wybranego narzędzia diagnozującego stan organizacji pod kątem budowy organizacji uczącej się – DLOQ. Następnie przeprowadziłam przy wykorzystaniu niniejszego narzędzia badanie pilotażowe, które pozwoliło zweryfikować możliwość zastosowania DLOQ w polskim kontekście kulturowym. Kolejny etap badań ilościowych polegał na dobraniu próby badawczej i przeprowadzeniu badań. Zgromadzone dane ilościowe podlegały analizom w programie do analizy danych i pozwoliły zweryfikować uprzednio sformułowane hipotezy badawcze.

Następnie, zostały przeprowadzone **badania jakościowe**, których celem było wyjaśnienie i uszczegółowienie uzyskanych wyników oraz poszerzenie zakresu i głębokości badań. Szczegółową procedurę badawczą prezentuje poniższy schemat.

Rysunek 10 Projekt badawczy – budowa organizacji uczących się oraz procesy organizacyjnego uczenia się.



Źródło: Opracowanie własne.

Podstawowym celem badania jakościowego było pogłębienie analizy zjawisk mierzonych przy pomocy DLOQ oraz zbadanie istotnych zjawisk w kontekście mechanizmów, procesów i praktyk uczenia się na tle polskiej i zagranicznej literatury, które zostały pominięte w DLOQ.

Tym samym na podstawie analizy literatury oraz danych statystycznych zebranych przy pomocy DLOQ i wyników tych analiz, okazało się, że DLOQ nie odzwierciedla

opisywanych w literaturze wielu ważnych zjawisk dla procesów uczenia się w organizacjach. Pytania w scenariuszu wywiadu do badań jakościowych dotyczyły zatem podstawowych zagadnień związanych z procesami uczenia się w organizacji, a ich celem było zdobycie wiedzy dotyczącej mechanizmów oraz procesów i praktyk uczenia się mających miejsce w badanych firmach technologicznych.

Przeprowadzone i zaprezentowane w rozprawie doktorskiej badania jakościowe mają dwojaki charakter: po pierwsze, wyjaśniający w stosunku do badania ilościowego, a po drugie, pozwalający opisać i zinterpretować procesy i praktyki uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych.

Celem łączenia badań ilościowych i jakościowych w pracy jest dostarczenie jednym i drugim badaniom hipotez i inspiracji, co w literaturze nazwane jest facylitacją, czyli wzajemnym wspieraniem się dwóch typów badań (Hammersley 1996: 167-168). Ponadto, dzięki wykorzystaniu dwóch technik badań – ilościowych i jakościowych, uzyskuje się możliwość połączenia mocnych stron projektów badawczych opierających się na obydwu technikach (Flick 2010: 33). Cechy strukturalne zjawiska organizacyjnego uczenia się będą analizowane przy pomocy metod ilościowych, natomiast aspekty procesualne tego zjawiska zbadane zostaną przy wykorzystaniu metod jakościowych.

Praca łączy zatem dwie metody badawcze (triangulacja metod badawczych – zob. Denzin 1978, za: Konecki 2000: 86; Sławecki 2012: 632). Połączenie metod zdaniem Koneckiego (2010) pozwala „urealnić” obserwowany świat społeczny, czy urzetelnić wyniki przeprowadzonych badań (Stańczyk 2011). Dodatkowo, łączenie metod badawczych uzasadnione jest naukowymi wymogami osiągania pewności (ang. *reliability*), prawomocności (ang. *validity*) i wiarygodności (ang. *credibility*), czy możliwością uogólniania (Konecki 2010: 95).

Z perspektywy gromadzenia bardziej solidnych podstaw, poprawnych metodologicznie, warto łączyć badania ilościowe z jakościowymi w odpowiedni sposób i w odpowiedniej kolejności (Repstad 1987 za: Kostera 2008, s. 97). Badanie ilościowe może w związku z tym posłużyć do przygotowania badania jakościowego, jak również w drugą stronę. Takie podejście, w kontekście badania zagadnień związanych z uczeniem się, przyczynić się może do uzyskania szerszego obrazu badanego zagadnienia (Bryman 1992 za: Flick 2010: 33).

3.3 Firma technologiczna i organizacja ucząca się – definicja pojęć

W literaturze funkcjonuje wiele pojęć i terminów, które odzwierciedlają istotne znaczenie wiedzy w funkcjonowaniu współczesnych organizacji. Wiedza jako główny zasób organizacyjny jest fundamentem dla pojęć „organizacji opartej na wiedzy”, „organizacji uczącej się” oraz „organizacji inteligentnej”. Wokół wiedzy i działań ukierunkowanych na tworzenie nowej wiedzy, takich jak działalność badawczo-rozwojowa firm, zbudowano także pojęcie „firmy technologicznej” (firmy opartej na nowej technice, ang. *new technology-based firm - NTBF*). Tym samym, główną cechą wspólną wymienionych pojęć jest przypisanie wiedzy istotnego znaczenia w zakresie działania firm oraz budowania i utrzymania przewagi konkurencyjnej.

Procesy organizacyjnego uczenia się wzbogacają organizacyjne zasoby wiedzy na kilka sposobów, zarówno poprzez wewnętrzne jak i zewnętrzne czynniki (OECD 2005: 166). Podstawowym czynnikiem, który pozwala firmom generować i gromadzić wiedzę wewnątrz organizacji jest własna działalność w zakresie prac badawczych i rozwojowych, ale także wiedza posiadana i rozwijana przez pracowników firmy indywidualnie, w zakresie zarówno formalnych jak i nieformalnych procesów uczenia się, w kontekście wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań działania firmy. Istotna w procesie uczenia się jest też wiedza skodyfikowana i zgromadzona w dokumentacji organizacji. Organizacyjna wiedza przydatna jest firmom w tworzeniu innowacji, nowoczesnych produktów i usług oraz nowych rozwiązań technicznych i technologicznych.

W literaturze polskiej, organizacje, w których powszechne są procesy uczenia się, noszą miano organizacji uczących się oraz inteligentnych (por. Hejduk 2003: 7-8, Grudzewski i Hejduk 2001: 3, Mikuła 2006: 320-330). Zarówno organizacje uczące się jak i organizacje inteligentne stanowią szczególną formę organizacji i próbę usystematyzowania pojęcia organizacji opartej na wiedzy (Morawski 2006: 84-85; Nonaka 2006: 57-59; Haffer 2005: 461-463; Kobyłko, Morawski 2006; Mikuła 2006).

W ujęciu polskiej literatury, organizacje uczące się przekształcają się w organizacje inteligentne, w miarę jak procesy uczenia się stają się integralną częścią systemu zarządzania organizacją (Morawski 2006: 89-90). Tym samym, w polskiej literaturze organizacja inteligentna jest wyższą formą organizacji, która wykorzystuje zgromadzoną wiedzę i stale aktualizuje zasoby wiedzy. Organizacja inteligentna jest zatem organizacją

uczącą się, która nabyła zdolność do nauki i profesjonalnie zarządza procesami organizacyjnego uczenia się i z tej perspektywy jest docelowym kształtem i posiada wszystkie charakterystyczne cechy – postulaty organizacji uczącej się (Tabaszewska 2004: 21-23).

Najważniejszymi cechami przedsiębiorstwa inteligentnego, z punktu widzenia Sosnowskiej, Łobejko i Kłopotek (2000) jest zdolność do permanentnego generowania innowacji, kreatywność, umiejętność wykorzystania potencjału firmy dla zdobycia i utrzymania przewagi konkurencyjnej, opartej na kluczowych kompetencjach, zdolność perspektywicznego myślenia, stały kontakt z klientami w celu skutecznego odpowiadania na ich potrzeby, posiadanie twórczego zespołu pracowników oraz informacji, które pozwalają działać w innowacyjny sposób, a także elastyczność działania względem pojawiających się w otoczeniu firmy zmian (Sosnowska, Łobejko, Kłopotek 2000).

Inteligentna firma to taka, która w sposób ciągły tworzy i upowszechnia innowacje, którą wyróżnia wysoki poziom nowoczesności i konkurencyjności i która potrafi być doceniona przez klientów (Łobejko 2009). Stąd też, analizując pojęcie organizacji inteligentnej warto także przyrzeć się pojęciu firmy innowacyjnej. Firmy innowacyjne to te, które:

- prowadzą w szerokim zakresie prace badawczo-rozwojowe lub dokonują zakupów nowych produktów czy technologii;
- przeznaczają na działalność B+R znaczące nakłady finansowe;
- systematycznie wdrażają nowe rozwiązania naukowo-techniczne;
- reprezentują duży udział nowości (wyrobów i technologii) w wolumenie produkcji i usług;
- stale wprowadzają innowacje na rynek (Jasiński 1992: 25).

Działalność innowacyjna firm może mieć trojaki charakter:

- może być to działalność pomyślnie zakończona wdrożeniem innowacji (co niekoniecznie musi być sukcesem komercyjnym);
- działalność bieżąca, która w przyszłości może doprowadzić do wdrożenia innowacji;
- oraz działalności zaniechanej przed wdrożeniem innowacji (GUS 2012:13).

Generowaniu innowacji przez firmy sprzyjać ma tworzenie nowej wiedzy i gromadzenie wiedzy w ramach organizacji. Stąd przypuszczać można, że skoro wiedza jest niezbędnym czynnikiem w tworzeniu innowacyjnych produktów, usług i rozwiązań, to organizacje uczące się stanowią grupę przedsiębiorstw innowacyjnych.

Kolejnym pojęciem bliskim pojęciom organizacji uczącej się, inteligentnej i innowacyjnej jest pojęcie: „firma technologiczna”. Firmy technologiczne to z pewnością firmy innowacyjne i inteligentne, które także w porównaniu z firmami nie stanowiącymi firm technologicznych, wyróżniają się wyższym udziałem wydatków na badania i rozwój w wartości finalnej (Wojnicka 2006a: 7). Znaczenie firm technologicznych dla systemu innowacji jest duże, ze względu na fakt, że są to firmy o dużym potencjale innowacyjnym, które charakteryzuje podejmowanie działań ukierunkowanych na tworzenie i zdobywanie nowej wiedzy. Z drugiej jednak strony, firmy innowacyjne nie muszą wyłącznie stosować i wprowadzać nowych technologii, a aby zasłużyć na to miano. Wystarczy, że zastosują wynalazek o jakimkolwiek poziomie technologicznym w odniesieniu do produktu lub procesu (por. Wojnicka 2006a: 39 -40). W tym znaczeniu, pojęcie firmy innowacyjnej odnosi się do większej liczby firm niż pojęcie firmy technologicznej. Zawsze jednak, z definiowaniem firm technologicznych wiążą się problemy dotyczące kryteriów oceny samej technologii, a także problemy koncepcyjne – czy wysoką technologią są firmy, które wytwarzają wysokie technologie czy te, które ją stosują (OECD 2005: 167).

Wszystkie firmy i wszystkie sektory gospodarki opracowują lub stosują nowe technologie w jakimś stopniu, jednakże niektóre z nich mogą się pod tym kątem wyróżniać (OECD 2003: 140). Aby opisać to zjawisko, wiele ze statystyk korzysta z metody OECD, która pozwala uszeregować sektory gospodarki oraz produkty pod kątem stopnia zaawansowania technologicznego. Metoda ta wyróżnia dwa podejścia: dziedzinowe i produktowe (Hatzichronoglou 1997: 4). Głównym wyznacznikiem branży i produktów wysokich technologii jest ocena intensywności wydatków na badania i rozwój, określana na podstawie szeregu kryteriów.

Metoda dziedzinowa polega na wyliczeniu udziału wydatków na badania i rozwój w przychodach danej firmy. W zależności od stopnia intensywności wydatków na badania i rozwój, przemysły dzielą się na: wysokiej techniki (ang. *high-tech*), średnich techniki (ang. *mid-tech*) i niskiej techniki (ang. *low-tech*). Firmy przynależące do sektora wysokich

technologii to firmy, w których stosunek wydatków na badania i rozwój do przychodów firmy wynosi powyżej 8%. Alternatywną metodą jest metoda produktowa, która określa intensywność technologiczną poszczególnych produktów, oferowanych przez firmy. Zarówno jedna jak i druga metoda mają swoje silne i słabe strony. W przypadku metody dziedzinowej, wiele produktów oferowanych przez firmy zaklasyfikowane do sektora wysokich technologii, nie oferuje produktów, które są zaawansowane technologicznie. Oznacza to, że część z branży zakwalifikowanych jako wysokiej technologii oferuje w rzeczywistości produkty słabo zaawansowane technologicznie i w związku z tym część z branż boryka się z problemem przeszacowania intensywności wydatków na badania i rozwój w przychodach. W drugą stronę mechanizm ten działa analogicznie, czyli wiele branż uważanych za średniej i niskiej technologii, tworzy zaawansowane technologicznie produkty. Przykład stanowią mogą branże tradycyjne, np. budownictwo, gdzie obecnie wykorzystuje się wiele nowoczesnych technologii (por. Wojnicka 2006b: 33 - 38). Dodatkowo, w szczególności podejście dziedzinowe, wiąże się z przypisywaniem wskaźnika intensywności nakładów na badania naukowe i prace rozwojowe względem przychodów do głównego, rejestrowanego obszaru, w zakresie którego działa firma. Na przykład, znaczna część nakładów w sektorze lotniczym ukierunkowana jest na elektronikę, podobnie jak w przypadku innych sektorów, co oznacza przeszacowanie ogółu wydatków na badania i rozwój w lotnictwie, a niedoszacowanie wydatków na badania i rozwój w elektronice.

Z kolei, podejście produktowe pozwala wyszczególnić produkty wysokich technologii, zaawansowane technologicznie, nawet jeśli wytwarzane są one przez firmy zaklasyfikowane jako średniej technologii. Następnym argumentem na rzecz podejścia produktowego jest to, że niektóre z sektorów mogą w jednym państwie być sklasyfikowane jako wysokich technologii, a w innym zaś inaczej, czego nie można powiedzieć o samych produktach. Jednakże, ze stosowaniem podejścia produktowego wiąże się problem niedostatecznej dokładności informacji, aby móc szacować wysokie technologie w ujęciu produktowym.

W Polsce, w badaniach sektora wysokich technologii, prowadzonych przez m.in. Główny Urząd Statystyczny, dotychczas stosowano podejście produktowe, które bazuje na liście wyrobów zaawansowanej technologii pochodzącej z lat 80., skonstruowanej przez A. Karpińskiego i S. Paradysza (Wojnicka 2006a: 10-11). Wśród klas, do których należą

produkty wysokich technologii w tym podejściu wyróżnia się: sprzęt lotniczy, komputery i maszyny biurowe, elektronika i telekomunikacja, farmaceutyki, chemia, aparatura naukowo-badawcza, maszyny elektryczne, maszyny nonelektryczne oraz uzbrojenie. Do branż wysokich technologii według OECD zaliczone są zaś: przemysł statków powietrznych i kosmicznych, produkcja maszyn biurowych i komputerów, produkcja sprzętu RTV oraz przemysł farmaceutyczny oraz instrumenty medyczne, optyczne i precyzyjne. Listy produktów wysokiej technologii tworzone są przez OECD w oparciu o Międzynarodową Standardową Klasyfikację Handlu (SITC Rev.3) i obejmują kilkaset produktów.

W Polsce często to branże średnio-wysoko technologiczne ponoszą więcej nakładów na badania i rozwój niż branże wysoko technologiczne, a w porównaniu z rokiem 1990 najbardziej wzrosły relatywne nakłady na badania i rozwój w produkcji maszyn i aparatury elektrycznej, produkcji pozostałego sprzętu transportowego (tabor kolejowy, rowery, inne) (Wojnicka 2006a: 8).

Innymi sposobami pozwalającymi wyróżnić branże i firmy oferujące wyroby wysokich technologii, mogą być także kryteria udziału personelu naukowo-technicznego, liczby uzyskanych patentów czy liczba podpisanych umów o licencjonowanie technologii (por. Klincewicz 2005: 22-24). Firmy technologiczne mogą być także utożsamiane są z firmami działającymi na styku nauki i przemysłu, które stosują rezultaty wyników badań naukowych do rozwiązań w przemyśle (Stankiewicz 2008: 12).

Z powyższego można zauważyć, że definicja firmy technologicznej jest nieostra, a podejmowane próby zarówno wyłonienia produktów i sektorów wysokiej technologii, uniwersalnych i powszechnych w dowolnym państwie spełzają na niczym. Rozbieżności istnieją zarówno na poziomie krajowym jak i międzynarodowym. Przy klasyfikowaniu konkretnych sektorów i produktów do kategorii wysokiej technologii, ciężko jest uzyskać właściwe informacje i dane, które pozwoliłyby jednoznacznie przyłączyć firmę do tej kategorii. Z tego punktu widzenia, pojęcie sektora i produktów wysokich technologii, a także firmy technologicznej jest relatywne i względne. Kolejna trudność związana z definiowaniem firm technologicznych polega na tym, że większość nowych technologii przekracza granice branż według tradycyjnej klasyfikacji (Wojnicka i in. 2006: 21). Mimo wielu podjętych prób definiowania firm i sektora wysokich technologii, każdorazowo

decyzja o zakwalifikowaniu danej firmy lub sektora do wysokich technologii jest w dużym stopniu arbitralna.

Matusiak (2008: 99) definiuje firmy technologiczne jako takie, które rozwijają, produkują i sprzedają dobra i usługi, które ucieleśniają znaczący element współczesnej nauki i których podstawową cechą jest umiejętność konwersji nauki w nową technikę i rynkowa komercjalizacja. Z tych właśnie powodów, firmy technologiczne utożsamiane są z firmami wysoce innowacyjnymi i przedsiębiorczymi. Firma technologiczna zdaniem Wojnickiej (2004: 23) powinna być rozumiana, jako taka której oferowane produkty i usługi w wartości finalnej charakteryzują się wyższymi nakładami na badania i rozwój.

Wśród kluczowych cechy firm technologicznych, prócz wysokich nakładów na działalność badawczą i rozwojową, wymienić można przede wszystkim:

- wysokie kompetencje techniczne założycieli i personelu firmy;
- ścisły związek właścicieli firm ze „źródłem organizacyjnym” wykorzystywanej i rozwijanej w firmie technologii – posiadanie przez właścicieli doświadczenia badawczego lub technicznego wynikającego z wcześniej wykonywanej pracy, np. w uczelni wyższej, ośrodku badawczym czy innej firmie);
- kontakty z ośrodkami naukowymi, istotne dla rozwoju innowacji (Matusiak 2008: 100).

Na podstawie tak sformułowanych cech firmy technologicznej, okazuje się, że firmy te stanowią zróżnicowaną grupę zarówno w układzie narodowym jak i międzynarodowym. Firmy technologiczne mogą różnić się między sobą m.in. wysokością nakładów na badania i rozwój, oferowanymi produktami, reprezentowanymi sektorami gospodarki. Zdaniem Matusiaka, firmy technologiczne różnią się między sobą także realizowaną strategią, rodzajem i charakterem kontaktów z otoczeniem, korzystaniem, z różnorodnych zewnętrznych źródeł innowacji, czy działaniem w różnych pod względem rozwoju technicznego i dynamiki sektorach gospodarki (Matusiak 2008: 100).

W związku z powyższym, w niniejszej pracy pojęcie firmy technologicznej oznacza firmę:

- wyróżniającą się pod kątem tworzonej i stosowanej technologii;
- oferującą wyroby wysokich technologii;
- Wyróżniającą się w analizie potencjału społecznego i w związku z tym zatrudniającą wysoki odsetek pracowników na stanowiskach technicznych o wysokich kompetencjach.

Kolejnym kluczowym pojęciem w pracy jest także pojęcie organizacji uczącej się. W poprzednim rozdziale pracy, przywołałam liczne definicje i modele organizacji uczącej się oraz odpowiednie narzędzia diagnozujące organizacje uczące się. Aby osiągnąć założone cele badawcze, w pracy zastosowano model organizacji uczącej się wg Watkins i Marsick (1993), opierający się na siedmiu wymiarach organizacji uczącej się oraz właściwym narzędziu badawczym. Organizacja ucząca się w stosowanym modelu wyróżnia się następującymi siedmioma głównymi charakterystykami:

- stwarzaniem pracownikom stałych możliwości uczenia się;
- wspieraniem krytycznej analizy i dialogu;
- wspieraniem współpracy i zespołowego uczenia się;
- tworzeniem systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą;
- zaangażowaniem pracowników do tworzenia wspólnej wizji;
- oraz zapewnieniem strategicznego przywództwa dla uczenia się.

Pełniejsze wypełnienie przez organizację powyższych postulatów-charakterystyk organizacji uczącej się, dotyczących każdego z poziomów uczenia się: indywidualnego, zespołowego i organizacyjnego, powinno przyczyniać się do poprawy wyników firm w zakresie finansów i innowacyjności.

Powyższe charakterystyki stanowią siedem wymiarów kwestionariusza służącego do badania organizacji uczącej się, na które to siedem wymiarów składa się łącznie 43 stwierdzenia. Na kwestionariusz składa się także 12 dodatkowych pytań, dotyczących perspektywy pracowników odnośnie osiągniętych przez firmę wyników w zakresie finansów i innowacyjności. Rysunek 11 przedstawia model i siedem wymiarów organizacji uczącej się oraz możliwe rezultaty wdrożenia koncepcji w postaci postrzeganych przez pracowników wyników firm w zakresie finansów i innowacyjności.

Rysunek 11 Poziomy i wymiary organizacji uczącej się według Watkins i Marsick.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Watkins, Marsick 1993 i 2003.

Każda z cech organizacji uczącej się, została przedstawiona i szerzej opisana w Tabeli 10.

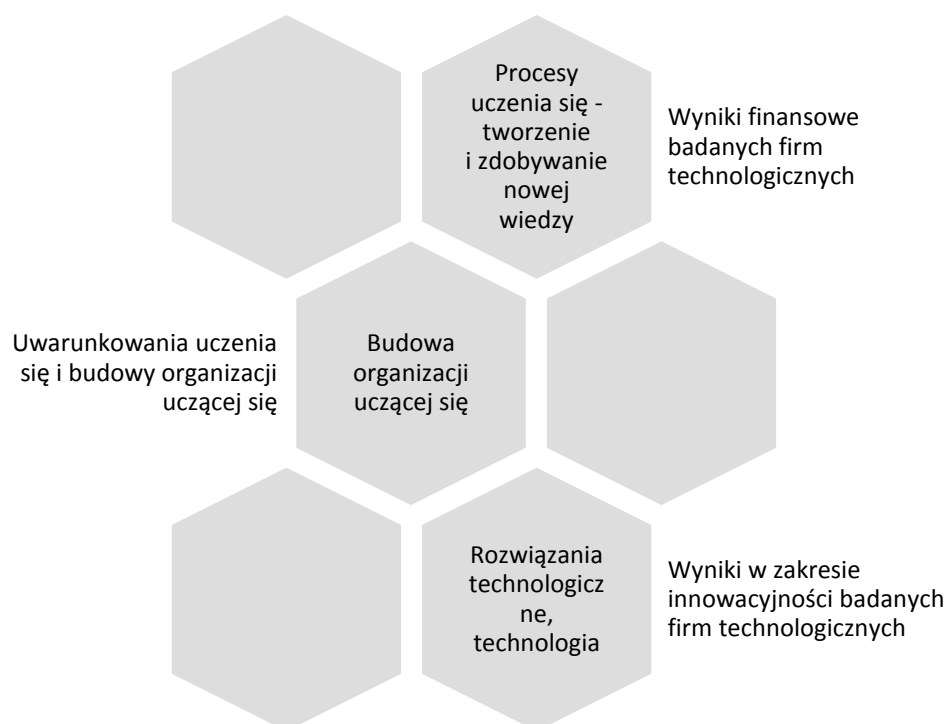
Tabela 10 Wymiary organizacji uczącej się i ich definicje.

Lp.	Wymiar	Definicja
1.	Tworzenie stałych możliwości uczenia się	Proces uczenia się wpisany jest w wykonywaną pracę (ang. <i>on the job learning</i>); organizacja wspiera pracowników w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności.
2.	Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	Ludzie uzyskują możliwość wyrażania swoich opinii, uzasadniania swoich poglądów, posiadają zdolność aktywnego słuchania i rozumieją opinie innych; kultura organizacyjna dopuszcza kwestionowanie poglądów i działań organizacji; powszechne jest uzyskiwanie informacji zwrotnych i eksperymentowanie.
3.	Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	Zespoły pracownicze wykonują powierzoną im pracę; ich członkowie zespołów zapoznają się z różnymi sposobami myślenia; względem grup oczekuje się zespołowości i wspólnego uczenia się i pracy; kultura organizacyjna wspiera i nagradza współdziałanie.
4.	Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	Systemy gromadzenia i dzielenia się wiedzą są tworzone i utrzymywane; dba się o aktualizację gromadzonej w nich wiedzy; pracownicy mają swobodny dostęp do zgromadzonej wiedzy.
5.	Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	Pracownicy zaangażowani są w tworzenie wspólnej wizji dla organizacji; odpowiedzialność za realizację wizji spoczywa na wszystkich, którzy zaangażowani są w proces decyzyjny; pracownicy zmotywowani są do uczenia się, aby dobrze wywiązywać się ze swoich obowiązków.
6	Związywanie organizacji z jej otoczeniem	Pracownicy potrafią dostrzec efekty swojej pracy z perspektywy organizacji, umieją wykorzystać informacje z otoczenia organizacji do swojej pracy; organizacja związana jest z zewnętrznymi społecznościami.
7.	Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	Menedżerowie kształtują, doskonalą i wspierają uczenie się; menedżerowie wykorzystują uczenie się w celu osiągnięcia poprawy wyników biznesowych.

Źródło: Watkins, Marsick 2003.

Praca koncentruje się zatem wokół zagadnień: organizacyjnego uczenia się i budowy organizacji uczącej się oraz innowacyjności i osiąganych wyników finansowych przez firmy technologiczne, co prezentuje graficznie Rysunek 12.

Rysunek 12 Kluczowe pojęcia w pracy: organizacja ucząca się, rozwiązania technologiczne i technologia, uwarunkowania, procesy i rezultaty uczenia się.



Źródło: Opracowanie własne.

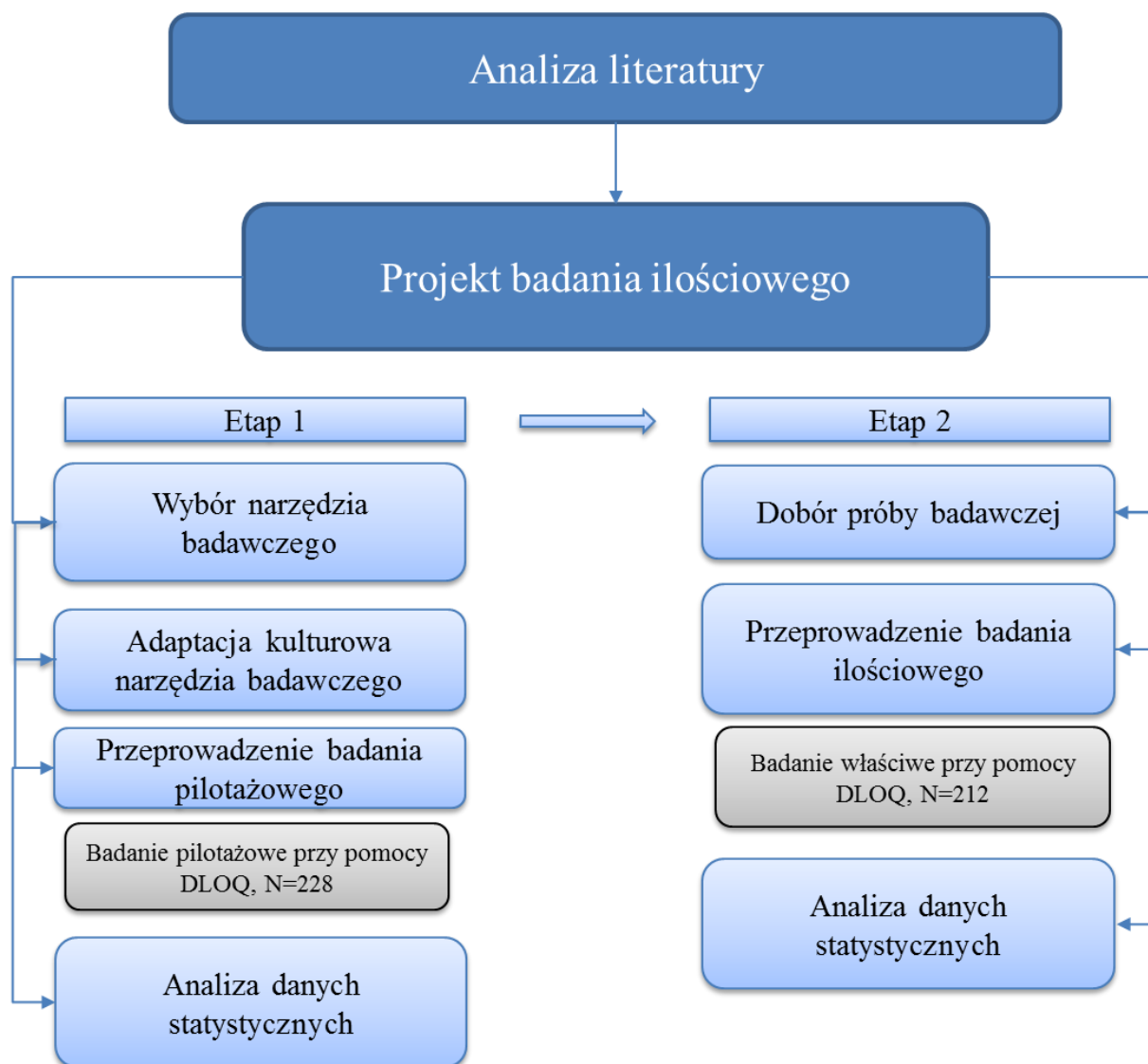
4. Cele, metody badawcze i wyniki badań – badania ilościowe

Badania ilościowe w pracy zostały przeprowadzone przy pomocy narzędzia diagnostycznego organizacji uczących się – DLOQ, zaprojektowanego przez Watkins i Marsick (2003). To narzędzie diagnostyczne zostało wybrane spośród innych dostępnych, ze względu na całościowy wymiar zarówno koncepcji organizacji uczącej się jak i metodyki diagnozowania organizacji uczącej się. DLOQ bada siedem wymiarów organizacji uczącej się oraz pokazuje siły i słabości organizacji w procesie przekształcania się w organizację uczącą się. Wyniki badania przeprowadzonego w formie kwestionariusza ankiety mogą posłużyć do opracowania strategii doskonalenia badanej organizacji oraz do weryfikacji, czy wysiłki pokładane w budowę organizacji uczącej się przynoszą konkretne rezultaty - punktu widzenia pracowników – w zakresie finansów i innowacyjności.

Pierwszym krokiem w części ilościowej projektu badawczego, była adaptacja kulturowa DLOQ, zgodnie z metodą proponowaną przez Brislina i in. (1973). Następnie, przy wykorzystaniu polskiej wersji kwestionariusza, przeprowadziłam badanie pilotażowe na studentach Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego (N= 228) oraz badanie właściwe na wyselekcjonowanej próbie małych i średnich firm technologicznych (N=212). Zebrane dane, odpowiednio najpierw z badania pilotażowego, a następnie z badania właściwego, zostały wprowadzone do programu do analizy danych ilościowych IBM SPSS v.21 oraz AMOS v. 21 i podlegały analizom statystycznym. Wyniki analiz zostaną zaprezentowane w dalszej części tego rozdziału.

Szczegółową procedurę badawczą w zakresie komponentu ilościowego pracy prezentuje Rysunek 13.

Rysunek 13 Szczegółowa procedura badawcza – badania ilościowe.



Źródło: Opracowanie własne.

4.1 Cele badawcze badań ilościowych

Celem badania ilościowego jest ocena możliwości zastosowania DLOQ i analiza uwarunkowań uczenia się organizacyjnego w polskich małych i średnich firmach. Badanie ilościowe ukierunkowane jest na poznanie postrzeganego przez pracowników stopnia wdrożenia koncepcji organizacji uczącej się w badanych firmach oraz postrzeganych przez pracowników relacji pomiędzy uczeniem się i jego rezultatami. Analiza obejmuje także zależności pomiędzy postrzeganiem procesów uczenia się w firmach a charakterystykami respondentów.

4.2 Metody badawcze – badania ilościowe

W procesie analizy literatury wybrałam DLOQ (Watkins, Marsick 2003) - narzędzie diagnozujące organizacje uczące się, które wykorzystałam do części ilościowej badania. Z uwagi na fakt, że narzędzie to nie posiadało wcześniej polskiej wersji językowej, dokonałam jego adaptacji kulturowej, zgodnie z metodą proponowaną przez Brislina i in. (1973). Metoda Brislina i in. jest powszechnie stosowaną metodą adaptacji kulturowej narzędzi badawczych w społecznych badaniach kulturowych i składa się z następujących działań:

1. Tłumaczenia oryginalnego kwestionariusza na drugi język (ang. *forward translation*);
2. Dokonania oceny powyższego tłumaczenia;
3. Tłumaczenia z drugiego języka na język oryginalnego kwestionariusza (ang. *backward translation*);
4. Dokonania oceny powyższego tłumaczenia;
5. Przeprowadzenia spotkania z miejscowymi pracownikami.

Tłumaczenie oryginalnej wersji kwestionariusza z języka angielskiego na język polski, zostało wykonane przez dwóch niezależnych ekspertów (A i B). Następnie kolejny ekspert (C), pracownik Wydziału Zarządzania UW dokonał oceny tłumaczenia i wybrał najtrafniejsze sformułowania stwierdzeń do polskiej wersji kwestionariusza, zarówno pod względem kulturowym jak i merytorycznym. Kolejnym etapem było tłumaczenie polskiej wersji kwestionariusza na oryginalny język kwestionariusza przez eksperta (D). W kolejnym etapie dokonano oceny występujących różnic pomiędzy tłumaczeniem a oryginalną wersją kwestionariusza.

Różnice między dwiema wersjami uznane zostały za niemające wpływu na cel, zgodnie z którym zamierzono przeprowadzić badanie. Szczegółowe różnice między dwiema wersjami kwestionariusza prezentuje Tabela 11.

Tabela 11 Różnice wynikające z tłumaczenie kwestionariusza z języka angielskiego na język polski oraz odwrotnie.

Tłumaczenie z języka angielskiego na język polski	Tłumaczenie z języka polskiego na język angielski	Oryginalne sformułowanie
umiejętności	abilities	skills
dostosowywać	adjust	adapt
wpływ	influence	impact
upoważniać	authorize	empower
szukać	seek out	look for

Źródło: Opracowanie własne.

Ostatni etap adaptacji – spotkanie z miejscowymi pracownikami w celu konsultacji kwestionariusza zostało pominięte ze względu na to, że każdy z ekspertów zaangażowanych w adaptację kulturową kwestionariusza posiadał doświadczenie w pracy w firmach w Polsce i tym samym był jednym z reprezentantów pracowników firm działających w Polsce. Dodatkowo, przed wykonaniem badania właściwego, tłumaczenie kwestionariusza zostało zweryfikowane poprzez badania pilotażowe. Na etapie prowadzenia badania właściwego w małych i średnich firmach technologicznych, kwestionariusz był także na wstępie konsultowany z wybranymi, pojedynczymi pracownikami firm – reprezentantami respondentów we właściwej próbie badawczej.

Zastosowana metoda adaptacji kulturowej kwestionariusza gwarantuje najwierniejsze tłumaczenie poszczególnych elementów narzędzia badawczego przy uwzględnieniu różnic kulturowych pomiędzy dwoma krajami – Polską oraz Stanami Zjednoczonymi. Dzięki tej metodzie zapewniona została zgodność koncepcyjna kwestionariusza oraz zbieżność wersji – oryginalnego kwestionariusza oraz jego polskiego tłumaczenia.

4.3 Badanie pilotażowe

Po dokonaniu adaptacji kulturowej kwestionariusza, kolejnym etapem procesu badawczego było przeprowadzenie badania pilotażowego. Badanie zostało przeprowadzone w okresie od kwietnia do czerwca 2011 r., na studentach studiów niestacjonarnych kierunków Zarządzanie oraz Finanse i rachunkowość na Wydziale Zarządzania UW. Zaangażowanie studentów zaocznych do badania pilotażowego było celowe ze względu na fakt, że większość studentów zaocznych pracuje i jest zatrudniona w różnych organizacjach. Tym

samym, studenci zaoczni oceniali stwierdzenia kwestionariusza w kontekście organizacji, w której pracują.

W trakcie badania zebrano 231 kwestionariuszy, z czego 228 kwestionariuszy było całkowicie wypełnionych i podlegało analizie statystycznej. Liczba zebranych kwestionariuszy pozwoliła osiągnąć niezbędny minimalny próg obserwacji dla DLOQ. Poprzez badanie pilotażowe testowane były dwie hipotezy badawcze, które przedstawia poniższa tabela. Hipotezy testowane były przy pomocy programu IBM SPSS v.21 i AMOS.

Tabela 12 Hipotezy badawcze 1.1 i 1.2 dotyczące możliwości wykorzystania DLOQ w polskim kontekście kulturowym.

Lp.	Hipoteza	Źródło weryfikacji
1.1	Polska wersja DLOQ jest rzetelnym narzędziem badawczym organizacji w Polsce.	Analiza rzetelności skali
1.2	Proponowane siedem wymiarów organizacji uczącej się wg Marsick i Watkins znajduje odzwierciedlenie w polskiej wersji kwestionariusza.	Konfirmacyjna analiza czynnikowa

Źródło: Opracowanie własne.

W celu weryfikacji statystycznej kwestionariusza na początek dla poszczególnych wymiarów zostały policzone α Cronbacha (Bedyńska, Książek 2013: 275). α Cronbacha jest to wskaźnik jednorodności (rzetelności), który sprawdza stopień skorelowania odpowiedzi na pytania mające być wskaźnikiem zmiennych nieobserwowalnych (Wieczorkowska, Wierzbński 2011: 341).

Wskaźnik statystyki α Cronbacha dla badania pilotażowego i całościowego 43-elementowego kwestionariusza wynosi 0,963. Wskaźnik α Cronbacha dla poszczególnych wymiarów organizacji uczącej się waha się od 0,80 do 0,89. Wartości dla poszczególnych wymiarów prezentuje poniższa Tabela 13.

Tabela 13 Wskaźnik α Cronbacha dla poszczególnych wymiarów i całościowy dla narzędzia diagnostycznego – DLOQ.

Nr wymiaru	Wymiar organizacji uczącej się zgodny z modelem Watkins i Marsick (1993)	Liczba pozycji w kwestionariuszu badających dany wymiar	Wskaźnik α Cronbacha
1.	Tworzenie stałych możliwości uczenia się	7	0,82
2.	Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	6	0,83
3.	Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	6	0,84
4.	Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	6	0,80
5.	Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	6	0,88
6.	Związywanie organizacji z jej otoczeniem	6	0,84
7.	Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	6	0,89
Całe narzędzie		43	0,96

Źródło: Opracowanie własne.

α Cronbacha przybiera wartości od 0 do 1 (Bedyńska, Książek 2013: 276), a jej wysoka wartość wskazuje na możliwość zbudowania z pytań wskaźnika zmiennej ukrytej (Wieczorkowska, Wierziński 2011: 342). Uzyskane wartości α , w literaturze i w artykułach naukowych, mieszające się w przedziale powyżej 0,8 uważane są za świadczące o rzetelności skali (Field 2005: 668). Tym samym hipoteza nr 1.1 została potwierdzona.

W celu weryfikacji hipotezy nr 1.2 zastosowano confirmacyjną analizę czynnikową i zbudowano model w programie AMOS. Confirmacyjna analiza czynnikowa posłużyła do odkrycia, czy w polskim kontekście kulturowym, DLOQ posiada te same wymiary i strukturę czynnikową, co oryginalna wersja kwestionariusza. Zastosowana metoda weryfikacji – confirmacyjna analiza czynnikowa służy statystycznemu potwierdzeniu ważności konstruktów i narzędzia z wcześniej wyszczególnionymi wymiarami (czynnikami, zmiennymi nieobserwowalnymi, latentnymi) i budującymi ich elementami (zmiennymi obserwowalnymi).

Tabela 14 prezentuje wskaźniki dopasowania modelu – rezultaty confirmacyjnej analizy czynnikowej. W celu weryfikacji modelu obliczyłam w IBM SPSS sześć podstawowych wskaźników.

Tabela 14 Wskaźniki dopasowania modelu DLOQ.

Autor badania	Zhang, Zhang i Yang (2004)	Lien i in. (2006)	Ellinger i in. (2003)	Niniejsze badanie (2011)
Wielkość próby/Kraj	N=477 / Chiny	N=679 / Tajwan	N=208 / USA	N=228 / Polska
Wskaźniki dopasowania modelu				
Chi square (df)	3175,94 (831)	4128,69 (839)	3886,58 (839)	1681,50 (839)
RMSEA	0,077	0,076	0,132	0,067
RMR	0,065	0,046	0,083	0,123
GFI	0,75	0,74	0,62	0,73
AGFI	0,72	0,70	0,57	0,70
NNFI (TLI)	0,77	0,85	0,58	0,84
CFI	0,79	0,86	0,61	0,85

Oznaczenia: RMSEA = root mean square error of approximation; RMR = root mean square residua; GIF = goodness-of-fit index; AGFI – adjusted GFI; NNFI = non-normed fit index; CFI = comparative fit index

Źródło: Opracowanie własne.

Wskaźnik RMSEA mierzy dopasowanie modelu, a jego wartość poniżej 0,05 uznawana jest za wskazującą na dobre dopasowanie modelu. W wielu badaniach jednak wartość wskaźnika RMSEA poniżej 0,1 uznawana jest za dostatecznie niską i tym samym wskazującą na dobre dopasowanie modelu.

CFI jest wskaźnikiem, którego wartość zależy od tego, jak wysokie są korelacje pomiędzy zmiennymi obserwowalnymi w modelu. Im wyższy wskaźnik średnich korelacji pomiędzy zmiennymi, tym wyższa będzie wartość CFI. Pożądana wartość wskaźnika CFI, mówiąca o dobrym dopasowaniu modelu, to 0,9 i więcej. Choć wskaźnik CFI wynosi 0,84 to warto zauważyć, że spośród innych wersji kwestionariusza jest on najbliższy 0,9. Zatem rezultaty confirmacyjnej analizy czynnikowej dla polskiej wersji kwestionariusza pozwalają wnioskować o możliwości wyodrębnienia siedmiu wymiarów organizacji uczącej się, które

zaproponowane zostały przez autorki kwestionariusza (Watkins, Marsick 2003). Siedmiowymiarowa struktura kwestionariusza wyjaśniała ponad 70 procent wariancji i kowariancji zmiennych (GFI=0,73).

Podsumowując, polska wersja DLOQ odzwierciedla siedem wymiarów organizacji uczącej się proponowanych przez Watkins i Marsick (2003) i w porównaniu do innych wersji językowych, prezentuje się nawet bardziej rzetelnie. Stąd możliwe było zastosowanie polskiej wersji kwestionariusza do dalszych badań.

W badaniu właściwym, 43 pozycje DLOQ uzupełnione zostały dwunastoma stwierdzeniami dotyczącymi efektywności firm pod kątem ich działalności finansowej i innowacyjnej, zaproponowanych przez Watkins i Marsick (2003). Pierwsze sześć pozycji dotyczyło postrzeganych przez pracowników wyników finansowych, w których byli zatrudnieni. Druga sześć stwierdzeń odzwierciedlała zaś zagadnienia dotyczące wyników w zakresie innowacyjności firm w ocenie pracowników. Stwierdzenia dotyczyły poprawy wyników finansowych i wyników w zakresie innowacyjności w ujęciu rok do roku, czyli miały charakter porównawczy. Wszystkie 12 stwierdzeń było ocenianych przez pracowników na 6 stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało „najmniej trafne”, a 6 „najbardziej trafne”.

Narzędzie badawcze uzupełnione zostało także kilkoma pytaniami metryczkowymi, które dotyczyły zajmowanego stanowiska, pionu organizacyjnego, wykształcenia i długości stażu pracy w firmie badanych pracowników.

4.4 Dobór próby do badań właściwych i badanie właściwe

Dobór próby badawczej miał charakter celowy i został dokonany w oparciu o podstawową wiedzę o populacji i na podstawie oceny badacza, jaka próba pozwoliłaby na zrealizowanie celów badania (Babbie 2010: 193). Próba badawcza została wyłoniona na podstawie dwóch kryteriów: wielkości firmy oraz zakwalifikowania firmy jako technologicznej, zgodnie z wcześniej opracowaną definicją.

Na podstawie wcześniej ustalonych dwóch kryteriów, w oparciu o kontakty osobiste stworzona została baza potencjalnych firm, które mogłyby wziąć udział w badaniu. Zaproszenie wysłane było do wszystkich firm, z czego cztery z nich zgodziły się wziąć udział w badaniu i stanowią one próbę badawczą do niniejszego badania ilościowego.

Na próbę badawczą składały się firmy zatrudniające od 17 do 224 pracowników, założone zarówno w latach 80., 90. i w pierwszej dekadzie XXI wieku, o różnych formach własności.

Firmy stanowiące próbę badawczą reprezentują zróżnicowane sektory gospodarki i charakteryzują się wysoką intensywnością nakładów na prace badawcze i rozwojowe. Mimo iż według klasyfikacji OECD badane firmy nie reprezentują branży wysokich technologii, to w Polsce mogą być utożsamiane z firmami sektora wysokich technologii, ponieważ stanowią one firmy-dostawców technologii, np. aparatury elektrycznej, m.in. dla sprzętu transportowego, w tym i lotniczego (por. Wojnicka i in. 2006), uzbrojenia (rozbrowienia) oraz tradycyjną branżę budowlaną, która współcześnie opracowuje i stosuje wiele nowych technologii. Dodatkowo, ze względu na stosunkowo popularne kryterium klasyfikowania firm poprzez analizę potencjału społecznego, firmy stanowiące próbę badawczą mogą być uznane za technologiczne, ze względu na strukturę zatrudnienia. Firmy charakteryzują się zatem wysokim odsetkiem pracowników technicznych w stosunku do wszystkich zatrudnionych, co pozwala zakwalifikować firmy jako technologiczne ze względu na wysokie kompetencje techniczne pracowników firm. Ponadto, właściciele firm, z racji ich wcześniejszych doświadczeń zawodowych zdobywanych w innych firmach, stale doskonalą i rozwijają opracowywane przez firmy technologie. Kompletną charakterystykę firm, które wzięły udział w badaniu przy pomocy DLOQ przedstawia Tabela 15.

Tabela 15 Wybrane charakterystyki firm stanowiących próbę badawczą.

Fir ma	Liczba pracownik ów	% pracowników technicznych	Branża wg PKD z 2007 r.	Forma własności	Rok rozpoczęcia działalności
1.	224	>50% i <75%	7732Z - WYNAJEM I DZIERŻAWA MASZYN I URZĄDZEŃ BUDOWLANYCH	Spółka akcyjna	1995
2.	17	>75%	2712Z - PRODUKCJA APARATURY ROZDZIELCZEJ I STEROWNICZEJ ENERGII ELEKTRYCZNEJ	Spółka z o. o.	2009
3.	27	>75%	2511Z - PRODUKCJA KONSTRUKCJI METALOWYCH I ICH CZĘŚCI	Spółka z o. o	2007
4.	53	>75%	2599Z - PRODUKCJA POZOSTAŁYCH GOTOWYCH WYROBÓW METALOWYCH,	Spółka z o.o.	1985

			GDZIE INDZIEJ NIESKLASYFIKOWANA		
--	--	--	------------------------------------	--	--

Źródło: Opracowanie własne.

Od września 2011 r. do końca września 2012 r. prowadziłam w powyższych firmach badania za pomocą DLOQ. Łącznie w tym okresie zgromadziłam 212 wypełnionych kwestionariuszy, pochodzących z czterech różnych firm. Współczynnik zwrotu ankiet wyniósł średnio 66% (zob. Tabela 16).

Tabela 16 Współczynniki zwrotu ankiet dla każdej z firm oraz łącznie.

Nr firmy	Współczynnik zwrotu ankiet
Firma 1	70%
Firma 2	70%
Firma 3	55%
Firma 4	55%
Łącznie	66%

Źródło: Opracowanie własne.

Dane z kwestionariuszy zostały wprowadzone do pliku komputerowego i podlegały dalszej analizie statystycznej w programie IBM SPSS v. 21. Analiza statystyczna zebranych danych pozwoli zweryfikować hipotezy badawcze przedstawione w Tabeli 17.

Tabela 17 Główne hipotezy badawcze.

Lp.	Hipoteza	Sposób weryfikacji
2.1	Pomiędzy poszczególnymi organizacjami istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy wynikami w poszczególnych wymiarach organizacji uczących się.	Analiza wariancji
2.2	Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od charakterystyki respondenta.	Analiza wariancji
2.3	Osoby o niższym poziomie wykształcenia i krótszym stażu pracy lepiej oceniać będą swoją organizację w DLOQ.	Analiza wariancji
2.4	Zmienność wyników oceny zespołowego uczenia się można przewidywać na podstawie oceny możliwości uczenia się.	Analiza regresji
2.5	Zmienność wyników oceny organizacyjnego uczenia się można przewidywać na podstawie oceny możliwości uczenia się zespołu i jednostki.	Analiza regresji
2.6	Zmienność postrzeganych przez pracowników wyników finansowych firm można przewidywać na podstawie wyników organizacji w poszczególnych siedmiu wymiarach DLOQ.	Analiza regresji
2.7	Zmienność postrzeganych przez pracowników wyników w zakresie innowacyjności firm można przewidywać na podstawie wyników organizacji w siedmiu wymiarach DLOQ.	Analiza regresji

Źródło: Opracowanie własne.

Celem pierwszej hipotezy (2.1) jest weryfikacja, czy zależności wynikające z rozbieżnych ocen poszczególnych siedmiu wymiarów DLOQ są istotnie różne w ramach każdej z badanych firm. Badane firmy różnią się pomiędzy sobą wieloma czynnikami, m.in. liczbą zatrudnianych pracowników, wytwarzanymi produktami i usługami, stosunkiem pracowników technicznych do pracowników ogółem, formą własności, realizowaną strategią oraz kulturą organizacyjną. Stąd można przypuszczać, że różnice dla poszczególnych wymiarów organizacji uczących się w badanych firmach będą statystycznie istotne, wynikające z powyższych charakterystyk badanych firm. Hipoteza ta uzasadniona jest także w kontekście wcześniejszych badań przy pomocy DLOQ, gdzie badano m.in. jednostki organizacyjne firm pomiędzy sobą (por. np. badania firm własności prywatnej i państwowej – Sharifirad 2011; Zhang, Zhang, Yang 2004; Wang, Yang, McLean 2007, czy badania poszczególnych jednostek organizacyjnych – np. Dymock 2003; Song, Joo, Chermack 2009; czy firm reprezentujących zróżnicowane branże – np. Jamali, Sidani, Zouein 2009; Dirani 2009 i 2013; Lien i in. 2008).

Celem drugiej hipotezy (2.2) jest analogicznie, weryfikacja, czy charakterystyka respondenta – jego wykształcenie, stanowisko i staż pracy wpływają na ocenę danej organizacji w poszczególnych wymiarach kwestionariusza. Hipoteza ta wydaje się być warta sprawdzenia, ze względu na fakt, że podobne czynniki miały wpływ na wyniki w DLOQ w innych kontekstach kulturowych (por. Dirani 2009 i 2013; Lien i in. 2008; Hasson, Tafvelin, von Thiele Schwartz 2013). Wymienione trzy czynniki – wykształcenie, stanowisko i staż pracy, jeśli okażą się istotne statystycznie, warte uwagi będzie również zbadanie, czy pomiędzy nimi występuje efekt interakcji (hipoteza 2.3).

Celem czwartej i piątej hipotezy (2.4 i 2.5) jest zbadanie teorii organizacyjnego uczenia się w praktyce poprzez odwołanie się do wielopoziomowości uczenia się, zarówno w koncepcji organizacyjnego uczenia się, jak i koncepcji organizacji uczącej się, m.in. w ujęciu Marsick i Watkins (1993). W teoriach wpisujących się w obydwie koncepcje możliwości uczenia się na poziomie indywidualnym przekładają się na możliwości uczenia się na poziomie zespołu (hipoteza 2.4), zaś możliwości uczenia się zespołu przekładają się na możliwości organizacyjnego uczenia się (hipoteza 2.5). Ostatnie dwie hipotezy (2.6 oraz 2.7) odwołują się także do szeroko opisanych efektów organizacyjnego uczenia się i budowy organizacji uczących się. Hipoteza 2.6 nawiązuje do weryfikacji w ujęciu modelu Marsick i Watkins (1993) postrzeganych przez pracowników wyników finansowych firmy pod kątem siedmiu wymiarów organizacji uczącej się. W literaturze istnieje kilka przykładów sprawdzenia, w jaki sposób wyniki w poszczególnych wymiarach organizacji uczącej się przekładają się zarówno na postrzegane jak i obiektywne wyniki finansowe oraz postrzegane wyniki w zakresie innowacyjności firm (por. Ellinger i in. 2002 i 2003; Yang 2003; Yang, Watkins, Marsick 2004). Poprzez postrzegane wyniki w zakresie podnoszenia efektywności organizacji, mierzonej poprzez wskaźniki pozafinansowe i pozainnowacyjne, w relacji do siedmiu wymiarów organizacji uczącej się badano także organizacje non-profit (McHargue 2003), instytucje publiczne (Maria 2003) oraz stowarzyszenia (Milton i Watkins 2013).

Przedstawione powyżej w Tabeli 17 zostały zweryfikowane empiryczne na dobranej próbie badawczej małych i średnich firm technologicznych. Wyniki analizy danych statystycznych zostaną przedstawione w kolejnej części pracy.

4.5 Analiza danych ilościowych

W celu weryfikacji hipotez badawczych, zastosowano szereg testów statystycznych. Niniejszy rozdział przedstawi charakterystykę próby badawczej poprzez proste statystyki opisowe oraz zaprezentuje wyniki analizy danych ilościowych, zgromadzonych na podstawie próby czterech małych i średnich firm technologicznych.

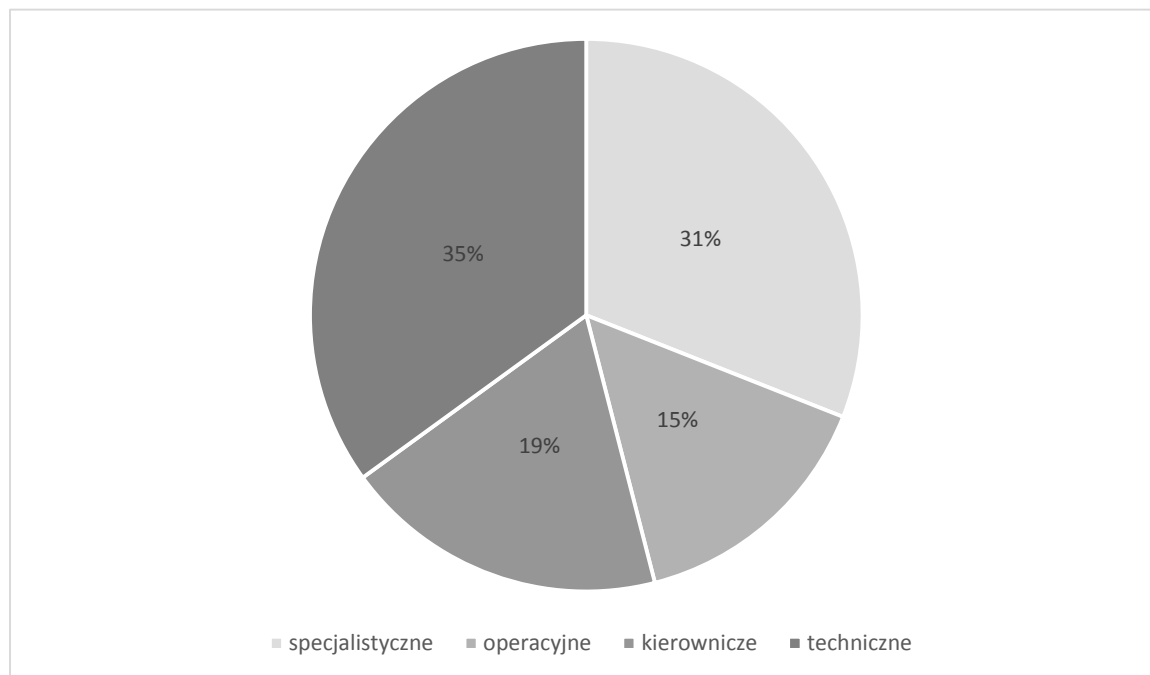
4.6 Statystyki opisowe dotyczące próby badawczej

Pierwsze kroki w analizie zebranych danych ilościowych polegały na opracowaniu podstawowych statystyk opisowych dotyczących próby badawczej.

Pierwszą badaną zmienną w obrębie pytań metryczkowych była grupa stanowisk, do której przynależało stanowisko pracownika. Respondenci mieli do wyboru następujące kategorie: kierownicze, specjalistyczne, techniczne i operacyjne, które nie odwoływały się do typowej hierarchii stanowisk organizacyjnych, a raczej do charakteru wykonywanej pracy. Wśród stanowisk kierowniczych pojawili się respondenci będący na stanowiskach dyrektorów, menedżerów oraz kierowników działów i pionów organizacyjnych. Wśród pracowników na stanowiskach specjalistycznych znaleźli się handlowcy, logistycy oraz inni specjaliści, zaś stanowiska techniczne oznaczały pracę na stanowiskach asystentów projektantów, projektantów oraz technologów. Stanowiska operacyjne oznaczały pracę w ramach typowych funkcji administracyjnych organizacji, na stanowiskach specjalistów ds. obsługi biura, oraz na stanowiskach w działach finansowych, rozliczeniowych oraz personalnych i pozostałych.

W badanej grupie pracowników małych i średnich firm technologicznych, największą część respondentów pracowała na stanowisku technicznym (35% badanych), następnie na stanowiskach specjalistycznych (31% badanych) i kierowniczych (19% badanych) (zob Wykres 1). Najmniej liczną grupę badanych stanowili pracownicy na stanowiskach operacyjnych. Poniższy wykres kołowy prezentuje rozkład próby badawczej na podstawie stanowisk zajmowanych przez respondentów.

Wykres 1 Rozkład procentowy próby względem zajmowanych przez respondentów stanowisk.



Źródło: Opracowanie własne.

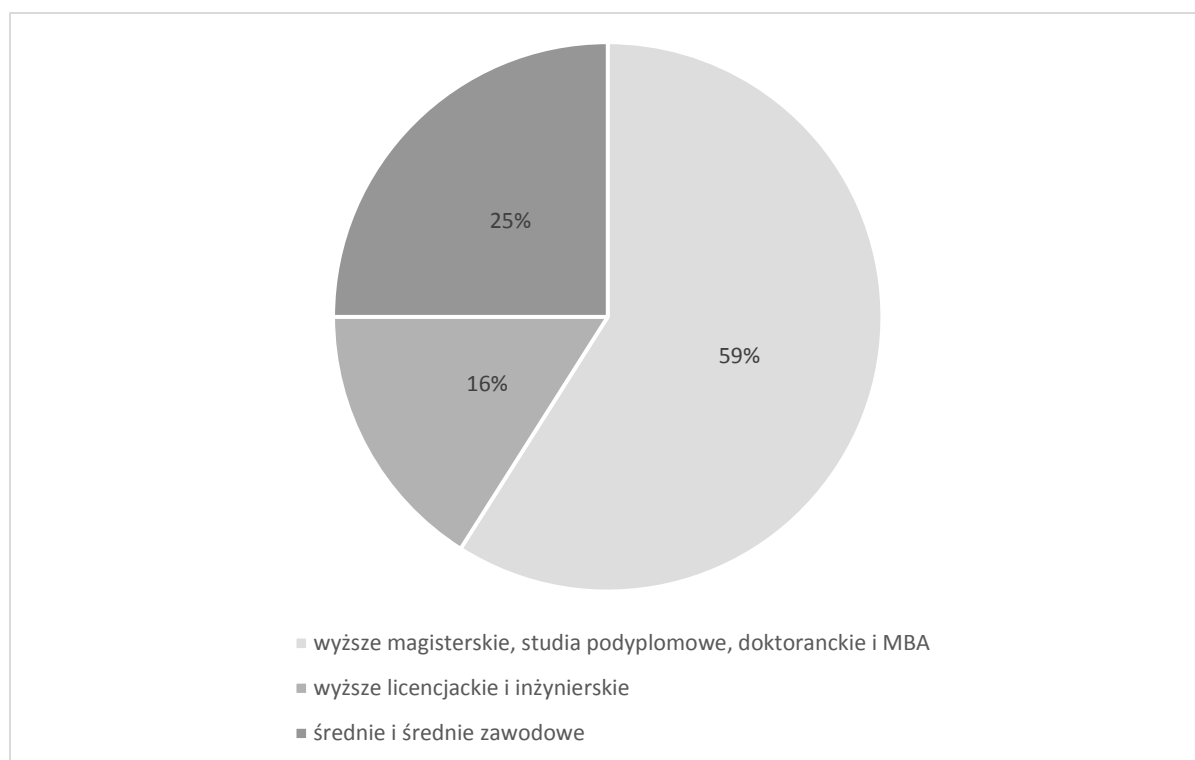
Pytania metryczkowe dotyczyły także ukończonego przez respondentów poziomu szkoły i posiadanego wykształcenia. Aby zrównoważyć wyniki w kategorii wykształcenie, gdzie respondenci mieli do wyboru łącznie sześć możliwości, odpowiedzi zostały zawężone do trzech: ukończonej szkoły średniej i zawodowej, ukończonych studiów licencjackich bądź inżynierskich oraz ukończonych studiów magisterskich, podyplomowych, doktoranckich oraz MBA.

Poprzez zgrupowanie możliwości odpowiedzi w przypadku zmiennej wykształcenie, została ona przekształcona poprzez rekodowanie w programie do analizy danych. Poprzez rekodowanie możemy ograniczyć liczbę wartości, które może przyjmować zmienna (Bedyńska, Cypryańska 2013a: 120). Celem tego rekodowania przedziałowego było uzyskanie możliwości porównania grupy osób ze średnim i zawodowym wykształceniem, a grupą osób z wykształceniem wyższym inżynierskim i licencjackim a grupą osób, które posiadały wykształcenie co najmniej wyższe magisterskie i wyżej. Tym samym cała kafeteria – wszystkie możliwe odpowiedzi (por. Bedyńska, Cypryańska 2013a: 115) na pytanie dotyczące ukończonego najwyższego poziomu edukacji została zawężona do

trzech zmiennych. W ten sposób uzyskano równoliczność grup pod kątem zmiennej wykształcenie.

Najwięcej respondentów zadeklarowało wykształcenie wyższe magisterskie i wyżej – 59% badanych, średnie i średnie zawodowe zadeklarowało 16% badanych, zaś wykształcenie wyższe licencjackie i inżynierskie – 25% badanych pracowników małych i średnich firm technologicznych, co prezentuje Wykres 2.

Wykres 2 Rozkład procentowy próby względem deklarowanego przez respondentów poziomu wykształcenia.



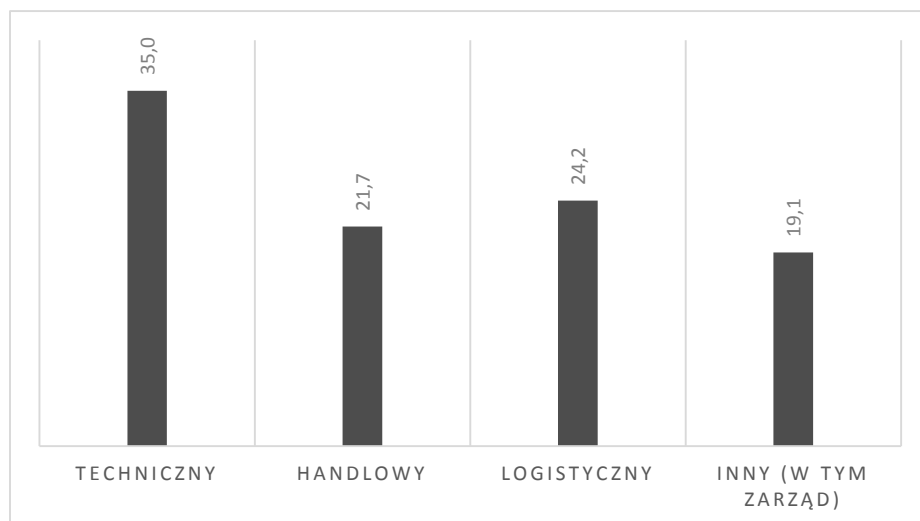
Źródło: Opracowanie własne.

Kolejną badaną zmienną był pion organizacji, do którego przynależało stanowisko zajmowane przez respondenta. W ten sposób największy odsetek respondentów pracował w dziale technicznym – 35%, a następnie w działach logistycznym i handlowym – odpowiednio 24,1% i 21,7%. Dane zostały przedstawione na wykresie nr 3.

Zmienna pion organizacyjny była ważną zmienną w trakcie analizy danych wyłącznie dla organizacji, która zatrudniała ponad 200 osób, dzięki czemu występowały w niej wyspecjalizowane jednostki organizacyjne, które odpowiadały za poszczególne funkcje organizacji. W przypadku małych firm, niektóre z pionów organizacyjnych tworzyły

pojedyncze stanowiska pracy. Także z tego względu działy: jakości, marketingu, personalny, finansowy, informatyczny, umów i rozliczeń stanowiły w badaniu kategorię „inne”. Procentowy rozkład odpowiedzi prezentuje Wykres 3.

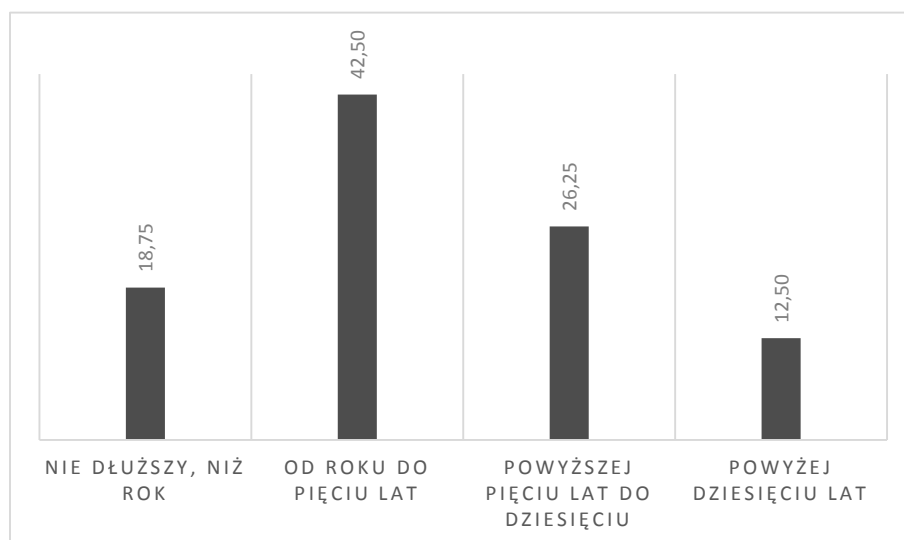
Wykres 3 Procentowy rozkład zmiennej metryczkowej – pion organizacji.



Źródło: Opracowanie własne.

Ostatnią badaną zmienną metryczkową była długość stażu pracy w firmie. Respondenci wybierali spośród przedziałów: do roku, od roku do pięciu lat, od pięciu do 10 lat i powyżej 10 lat. Zdecydowana większość badanych pracowników, pracowała od roku do pięciu lat w badanej firmie, co prezentuje Wykres 4.

Wykres 4 Procentowy rozkład zmiennej staż pracy.



Źródło: Opracowanie własne.

Szczegółowy skład próby badawczej zaprezentowany jest w poniższej Tabeli 18. Z uwagi na wielkość firm i możliwość zidentyfikowania pracowników na podstawie odpowiedzi na pytania metryczkowe, część z respondentów zdecydowała się nie udzielić na nie odpowiedzi.

Jak wynika z Tabeli 18 firmy różniły się pomiędzy sobą liczbą respondentów pracujących na danych stanowiskach pracy i w danym pionie organizacyjnym, poziomem wykształcenia oraz długością stażu pracy.

Tabela 18 Szczegółowy rozkład próby badawczej w oparciu o zmienne: stanowisko, wykształcenie, pion organizacyjny i długość stażu pracy w firmie.

Firma	Zmienna: stanowisko				
	Kierownicze	Specjalistyczne	Techniczne	Operacyjne	Brak odpowiedzi
Firma 1	20	39	39	0	38
Firma 2	3	1	4	1	3
Firma 3	2	1	7	0	5
Firma 4	3	4	1	1	20
Łącznie	28	45	51	22	66

Firma	Zmienna: wykształcenie			
	Szkoła średnia i zawodowa	Studia licencjackie i inżynierskie	Studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	Brak odpowiedzi
Firma 1	25	22	75	34
Firma 2	6	1	5	0
Firma 3	7	2	3	3
Firma 4	3	2	13	11
Łącznie	41	27	96	109

Firma	Zmienna: pion organizacyjny				
	Techniczny	Handlowy	Logistyczny	Inny	Brak odpowiedzi
Firma 1	35	30	37	24	30
Firma 2	8	0	0	4	0
Firma 3	6	1	1	2	5
Firma 4	6	3	0	0	20
Łącznie	55	34	38	30	55

Firma	Zmienna: staż pracy				
	Nie dłużej niż rok	Od roku do 5 lat	Od 5 do 10 lat	Powyżej 10 lat	Brak odpowiedzi
Firma 1	20	44	37	17	38
Firma 2	2	9	1	0	0
Firma 3	2	4	3	2	4
Firma 4	6	11	1	1	10
Łącznie	30	68	42	20	52

Źródło: Opracowanie własne.

4.7 Charakterystyka badanych firm na podstawie siedmiu wymiarów organizacji uczącej się

W celu zaprezentowania wyników poszczególnych firm pod kątem siedmiu wymiarów organizacji uczących się, badanych przez DLOQ, wyliczono statystyki opisowe dla wszystkich czterech badanych firm niezależnie.

DLOQ mierzy poszczególne wymiary organizacji uczącej się przy pomocy 7 stwierdzeń dla wymiaru 1 oraz 6 stwierdzeń dla pozostałych wymiarów 2-7. Wyniki prezentuje poniższa Tabela 19.

Tabela 19 Statystyki opisowe dla siedmiu wymiarów organizacji uczącej się badanych przy pomocy DLOQ.

Firma		Min	Max	M	SD
Firma 1	wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	1,00	5,29	3,16	0,91
	wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	1,17	6,00	3,37	0,96
	wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	1,00	6,00	3,25	0,92
	wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	1,00	6,00	3,14	0,99
	wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	1,00	6,00	3,12	0,97
	wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	1,00	6,00	3,03	0,95
	wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	1,00	6,00	3,52	1,16
Firma 2	wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	1,71	4,57	3,48	0,95
	wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	2,33	4,83	3,44	0,73
	wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	2,00	5,33	3,64	0,95
	wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	1,83	4,50	3,15	0,84
	wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	1,50	5,00	3,28	1,10
	wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	1,67	5,00	3,32	1,00
	wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	2,50	5,17	3,75	1,01
Firma 3	wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	1,29	5,00	3,32	1,06
	wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	1,83	5,00	3,48	0,85
	wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	1,33	4,67	3,11	0,95
	wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	1,50	4,50	3,08	1,01
	wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	1,40	4,67	2,99	1,11
	wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	1,33	5,40	3,52	1,38
	wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	1,50	5,50	2,87	1,32
Firma 4	wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	1,00	5,14	3,04	1,13
	wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	1,00	5,50	3,16	1,10
	wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	1,00	5,00	3,01	1,05
	wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	1,00	5,00	2,65	1,30

wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	1,00	4,67	3,03	1,04
wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	1,33	4,67	3,14	0,92
wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	1,17	5,17	3,06	1,13

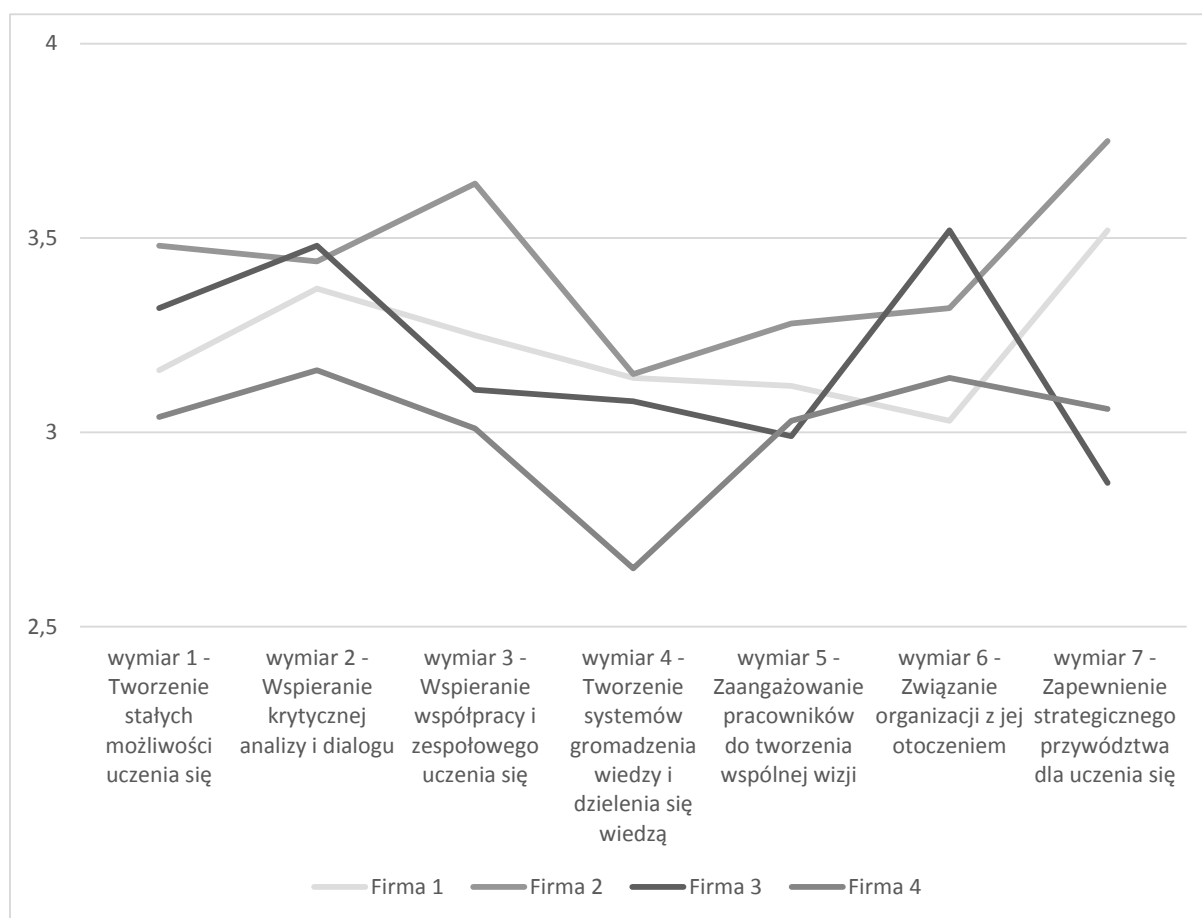
Oznaczenia: Min – najniższe dla wymiaru ; Max – najwyższe wyniki dla wymiaru; M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Źródło: Opracowanie własne.

Wskaźniki poszczególnych siedmiu wymiarów organizacji uczącej się zostały zbudowane w oparciu o średnią arytmetyczną zmiennych przypisanych do danego wymiaru. Średnia arytmetyczna (M) to suma wszystkich wartości zmiennych podzielona przez ich liczbę (Bedyńska, Cypriańska 2013a: 97). Oceniając średnią warto przyjrzeć się także odchyleniu standardowemu (SD). SD jest miarą rozproszenia i im większe odchylenie standardowe, tym większe rozproszenie wyników wokół średniej (Bedyńska, Cypriańska 2013a: 99). Na podstawie wyliczonych wyników minimalnych, maksymalnych oraz średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego widać, że rozkład wyników zbliżony jest do rozkładu normalnego.

Poniższy Wykres 5 prezentuje zróżnicowanie wskaźników zbudowanych na podstawie średniej danych stwierdzeń dla danego wymiaru organizacji uczącej się.

Wykres 5 Wskaźniki – wymiary organizacji uczącej się badane przez DLOQ.



Źródło: Opracowanie własne.

Firmy wchodzące w skład próby badawczej różnią się wzajemnie od siebie pod względem badanych przy pomocy DLOQ siedmiu wymiarów organizacji uczącej się. W przypadku Firmy 1 najwyższej oceniony był wskaźnik dotyczący wymiaru 7 – strategicznego przywództwa w organizacji, podobnie jak w Firmie 2. Firma trzecia zaś najwyższe wyniki osiągnęła w wymiarach drugim i szóstym, które dotyczyły komunikacji w firmie oraz związania organizacji z jej otoczeniem. Relatywnie, najniższe wyniki uzyskala Firma 4, w szczególności w wymiarze czwartym dotyczącym systemów gromadzenia wiedzy w organizacji. Stosunkowo najlepiej pod kątem budowy organizacji uczącej się, postrzegana jest Firma 2, której wyniki średnie w wymiarach drugim i szóstym przewyższa Firma 3. Firma 2 podobnie jak Firma 4 uzyskała najniższe wyniki w wymiarze czwartym.

Istnieje kilka ograniczeń związanych z agregowaniem danych uzyskanych od różnych pracowników firmy. Badanie polegało na zdobyciu indywidualnej opinii danego

pracownika w kontekście funkcjonowania zatrudniającej go firmy jako organizacji uczącej się. Stąd opinie pracowników o ich firmach mogły być skrajnie różne, a wskaźnik danego wymiaru zbudowany na podstawie średniej udzielonych przez każdego z pracowników ogranicza różnorodność i możliwości poznawcze na poziomie firmy. Dlatego też warto przyrzeć się innej mierze rozproszenia – odchyleniu standardowemu, co pozwala zminimalizować problemy związane z interpretacją wyniku (Bedyńska, Cypriańska 2013a: 99). W przypadku badanych czterech firm, odchylenie standardowe w zakresie wszystkich wymiarów wahało się od 0,73 do 1,38, co oznacza, że wyniki były w dużej mierze skupione wokół średniej, a nie rozproszone. Najbardziej zróżnicowane wyniki osiągnęła Firma 1 w wymiarze 7 dotyczącym strategicznego przywództwa dla uczenia się ($SD=1,16$), Firma 2 w wymiarze 5 dotyczącym zaangażowania pracowników do tworzenia wspólnej wizji ($SD=1,10$), Firma 3 w wymiarze 6 dotyczącym związania organizacji z jej otoczeniem gospodarczym ($SD=1,38$), zaś Firma 4 w wymiarze 4 dotyczącym możliwości gromadzenia i dzielenia się wiedzą w organizacji ($SD=1,30$). Zarówno wyniki w wymiarze 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu były najbardziej skupione wokół średniej wśród zatrudnianych pracowników dla Firmy 2 i 3 (odpowiednio $SD=0,73$ oraz $SD=0,85$), dla Firmy 1 w wymiarze pierwszym – Stwarzanie stałych możliwości uczenia się ($SD=0,91$) i dla Firmy 4 w wymiarze 6 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą ($SD=1,30$).

4.8 Weryfikacja hipotez badawczych

W celu weryfikacji hipotezy 2.1 i 2.2 zastosowałam jednoczynnikową analizę wariancji (ang. *one-way analysis of variance* – ANOVA). Analiza wariancji może być traktowana jako rozszerzenie testów t-studenta, przy czym można przy jej pomocy badać zmienne niezależne, które przybierają więcej niż dwa poziomy (Krejtz, Krejtz i Albiński 2013: 30; Wieczorkowska, Wierzbński 2007: 337-341). W związku z tym, że docelowo w badaniu wzięły udział cztery firmy, analiza wariancji okazała się właściwym testem do weryfikacji pierwszych dwóch hipotez.

Hipoteza 2.1: *Pomiędzy badanymi organizacjami istnieją istotne statystycznie różnice dotyczące wyników w poszczególnych wymiarach organizacji uczących się.*

Aby zweryfikować tak sformułowaną hipotezę przeprowadziłam jednoczynnikową analizę wariancji, gdzie zmienną niezależną był rodzaj organizacji, a zmienną zależną wyniki na siedmiu wymiarach organizacji uczących się. Przeprowadzone analizy nie wykazały

istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi organizacjami pod względem wyników uzyskanych dla wymiarów organizacji uczących się od 1 do 6. Wyniki analiz prezentują się następująco:

- wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się, gdzie $F(3,208) = 0,75$; n.i.;
- wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, gdzie $F(3,208) = 0,52$; n.i.;
- wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się, gdzie $F(3,208) = 1,40$; n.i.;
- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, gdzie $F(3,29,62) = 1,24$; n.i.;
- wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji, gdzie $F(3,208) = 0,25$; n.i.;
- wymiar 6 - Związywanie organizacji z jej otoczeniem, gdzie $F(3,208) = 1,35$; n.i.

Różnice pomiędzy firmami w wymiarze siódmym - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się okazały się istotne. Wyniki prezentowały się odpowiednio $F(3,206) = 2,77$; $p < 0,05$. Jednak chcąc sprawdzić, które z grup różnią się od siebie przeprowadziłam analizę porównań parami (test post-hoc Sidaka), która jednak nie wykazała różnic. Brak istotnych różnic można uzasadnić dużym zróżnicowaniem liczebności porównywanych firm – grup respondentów.

Biorąc powyższe pod uwagę, duże różnice w liczebności porównywanych grup niosą za sobą potencjalnie ryzyko złamania założeń o równoliczności grup dla jednoczynnikowej analizy wariancji (por. Bedyńska, Niewiarkowski i Cypriańska 2013: 25-26). Dlatego też, przeprowadziłam analogiczną analizę testem nieparametrycznym Kruskala-Wallisa. Test ten jest odporny na niespełnione założenie jednoczynnikowej analizy wariancji dotyczące równoliczebności grup (por. Krejtz, Krejtz i Albiński 2013: 35-36). Przeprowadzone analizy wykazały jednak taki sam wzorzec wyników.

Podsumowując, w kontekście przeprowadzonych analiz, hipoteza 2.1 nie znalazła potwierdzenia. Tym samym porównywane grupy – poszczególne firmy, nie różnią się istotnie pod względem wyników uzyskanych dla poszczególnych siedmiu wymiarach organizacji uczących się.

Tabela 20 Statystyki opisowe poszczególnych organizacji dla każdego z siedmiu wymiarów organizacji uczącej się.

Zmienna: firma		<i>M</i>	<i>SD</i>
wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	Firma 2	3,48	0,95
	Firma 3	3,32	1,06
	Firma 4	3,04	1,13
	Firma 1	3,16	0,91
	ogółem	3,17	0,95
wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	Firma 2	3,44	0,73
	Firma 3	3,48	0,85
	Firma 4	3,16	1,10
	Firma 1	3,37	0,96
	ogółem	3,35	0,96
wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	Firma 2	3,64	0,95
	Firma 3	3,11	0,95
	Firma 4	3,01	1,05
	Firma 1	3,25	0,92
	ogółem	3,23	0,95
wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	Firma 2	3,15	0,84
	Firma 3	3,08	1,01
	Firma 4	2,65	1,30
	Firma 1	3,14	0,99
	ogółem	3,07	1,03
wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	Firma 2	3,28	1,10
	Firma 3	2,99	1,11
	Firma 4	3,03	1,04
	Firma 1	3,12	0,97
	ogółem	3,11	0,99
wymiar 6 - Związywanie organizacji z jej otoczeniem	Firma 2	3,32	1,00
	Firma 3	3,52	1,38
	Firma 4	3,14	0,92
	Firma 1	3,03	0,95

	ogółem	3,10	0,99
wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	Firma 2	3,75	1,01
	Firma 3	2,87	1,32
	Firma 4	3,06	1,13
	Firma 1	3,52	1,16
	ogółem	3,43	1,17

Oznaczenia: M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Źródło: Opracowanie własne.

Hipoteza 2.2: *Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od charakterystyki respondenta (A. wykształcenie, B. stanowisko, C. staż pracy).*

Chcąc zweryfikować powyższą hipotezę przeprowadziłam analizy dla trzech zmiennych niezależnie: wykształcenia, rodzaju stanowiska oraz stażu pracy. Ponownie właściwym testem statystycznym okazała się jednoczynnikowa analiza wariancji.

Hipoteza 2.2A: *Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od posiadanego przez respondenta wykształcenia.*

Aby sprawdzić, czy wystąpiły różnice w zależności od poziomu wykształcenia badanych w wynikach kwestionariuszowych przeprowadziłam jednoczynnikową analizę wariancji. Zmienną niezależną było wykształcenie kodowane na trzech kategoriach, a zmienną zależną średnie uzyskane dla każdego z siedmiu wymiarów narzędzia DLOQ.

Poniżej znajdują się otrzymane wyniki:

Analizy nie wykazały istotnych różnic ze względu na wykształcenie dla pierwszych sześciu czynników, wyniki analiz przedstawiają się następująco:

- wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się, gdzie $F(2,161) = 0,34$; n.i.;
- wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, gdzie $F(2,161) = 0,24$; n.i.;
- wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się, gdzie $F(2,161) = 0,71$; n.i.;
- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, gdzie $F(2,161) = 1,58$; n.i.;
- wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji, gdzie $F(2,161) = 1,28$; n.i.;

- wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem, gdzie $F(2,161)=0,51$; n.i.

Wyniki uzyskane dla wymiaru 7 – Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się, okazały się być istotne, gdzie $F(2,159)=4,64$; $p < 0,05$. Wystąpiły istotne różnice pomiędzy grupą z wykształceniem wyższym – z ukończonymi studiami magisterskimi, podyplomowymi, doktoranckimi lub MBA, a grupą z wykształceniem wyższym licencyjnym i inżynierskim. W wymiarze 7 grupa z wykształceniem wyższym – z ukończonymi studiami magisterskimi, podyplomowymi, doktoranckimi lub MBA oceniała wyżej swoją organizację. Tym samym osoby z najwyższym w trzystopniowej skali wykształceniem oceniały najlepiej swoją organizację pod kątem zapewnienia strategicznego przywództwa dla uczenia się.

Tabela 21 Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w poszczególnych siedmiu wymiarach organizacji uczącej się dla grup wyróżnionych poprzez kryterium ukończonej szkoły – posiadanego wykształcenia.

Zmienna: wykształcenie		M	SD
wymiar 1 -Tworzenie stałych możliwości uczenia się	szkoła średnia i zawodowa	3,26	0,81
	studia licencjackie i inżynierskie	3,07	0,95
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,19	0,96
	ogółem	3,19	0,92
wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	szkoła średnia i zawodowa	3,28	0,88
	studia licencjackie i inżynierskie	3,30	0,88
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,39	0,96
	ogółem	3,35	0,93
wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	szkoła średnia i zawodowa	3,26	1,02
	studia licencjackie i inżynierskie	3,10	0,67
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,34	0,94
	ogółem	3,28	0,92
wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	szkoła średnia i zawodowa	3,38	0,96
	studia licencjackie i inżynierskie	3,01	0,91
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,08	1,05
	ogółem	3,15	1,01
wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	szkoła średnia i zawodowa	3,04	1,11
	studia licencjackie i inżynierskie	2,95	0,86
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,25	0,97
	ogółem	3,15	0,99
wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	szkoła średnia i zawodowa	3,11	1,08
	studia licencjackie i inżynierskie	2,93	0,94
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,16	1,00
	ogółem	3,11	1,01
wymiar 7 -Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	szkoła średnia i zawodowa	3,22	1,15
	studia licencjackie i inżynierskie	3,08	1,10
	studia magisterskie, podyplomowe, doktoranckie i MBA	3,70	1,11
	ogółem	3,47	1,14

Oznaczenia: M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Źródło: Opracowanie własne.

Hipoteza 2.2B. *Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od zajmowanego przez respondenta stanowiska.*

W celu weryfikacji powyżej hipotezy, przeprowadziłam jednoczynnikową analizę wariancji, gdzie czynnikiem był rodzaj pełnionego stanowiska kodowany za pomocą czterech wartości. W analizie wyróżniono stanowiska: kierownicze, specjalistyczne, techniczne oraz operacyjne. Zmienną zależną były wyniki uzyskane w poszczególnych siedmiu wymiarach składających się na DLOQ.

Przeprowadzone analizy nie wykazały istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi organizacjami pod względem wyników uzyskanych dla wymiarów organizacji uczących się od 1 do 6. Wyniki dla wymiarów 1-6 wynoszą:

- wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się, gdzie $F(3, 62,49) = 0,92$; n.i.;
- wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, gdzie $F(3,142) = 1,37$; n.i.;
- wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się, gdzie $F(3,142) = 0,05$; n.i.;
- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, gdzie $F(3, 142) = 1,17$; n.i.;
- wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji, gdzie $F(3,142) = 2,65$; n.i.;
- wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem, gdzie $F(3,142) = 0,60$; n.i.

Istotne wyniki uzyskano dla różnic grupowych dla wymiaru 7 – Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się w wynikach kwestionariusza DLOQ, gdzie $F(3,141) = 3,47$; $p < 0,05$. Okazało się, że grupa pracowników na stanowisku technicznym różniła się istotnie od grupy badanych pracujących na stanowiskach kierowniczych. Pracownicy na stanowiskach kierowniczych oceniali swoją organizację lepiej w zakresie zapewnienia strategicznego przywództwa dla uczenia się, niż pracownicy na stanowiskach technicznych. Różnice w wynikach dla wymiarów 1-7 organizacji uczącej się okazały się nieistotne statystycznie.

Tabela 22 Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w siedmiu wymiarach organizacji uczącej się dla grup wyróżnionych poprzez kryterium zajmowanego stanowiska.

Zmienna: stanowisko		<i>M</i>	<i>SD</i>
wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	kierownicze	3,33	0,77
	specjalistyczne	3,34	0,74
	techniczne	3,07	1,04
	operacyjne	3,10	1,16
	ogółem	3,21	0,93
wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	kierownicze	3,32	0,65
	specjalistyczne	3,45	0,90
	techniczne	3,48	1,02
	operacyjne	3,03	0,98
	ogółem	3,37	0,92
wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	kierownicze	3,35	0,71
	specjalistyczne	3,30	0,85
	techniczne	3,29	1,07
	operacyjne	3,24	0,92
	ogółem	3,30	0,91
wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	kierownicze	3,29	0,82
	specjalistyczne	3,41	1,00
	techniczne	3,09	1,12
	operacyjne	3,01	0,85
	ogółem	3,21	1,00
wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	kierownicze	3,51	0,78
	specjalistyczne	3,32	0,96
	techniczne	2,96	1,10
	operacyjne	2,93	1,00
	ogółem	3,17	1,01
wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	kierownicze	3,31	0,92
	specjalistyczne	3,19	0,98
	techniczne	3,09	1,15
	operacyjne	2,95	0,89

	ogółem	3,14	1,01
wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	kierownicze	3,90	0,88
	specjalistyczne	3,69	1,10
	techniczne	3,18	1,32
	operacyjne	3,17	1,00
	ogółem	3,48	1,16

Oznaczenia: M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Źródło: Opracowanie własne.

Hipoteza 2C: *Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od długości stażu pracy respondenta.*

Aby zweryfikować powyższą hipotezę, przeprowadziłam jednoczynnikową analizę wariancji, gdzie czynnikiem był staż pracy kodowany na czterostopniowej skali, na której 1 oznaczało „nie dłuższy, niż rok”, 2 „od roku do pięciu lat”, 3 „powyżej pięciu do dziesięciu lat” zaś poprzez wartość 4 kodowana była odpowiedź „powyżej dziesięciu lat”. Zmienną zależną były wyniki uzyskane w siedmiu wymiarach składających się na DLOQ.

Otrzymane wyniki znajdują się poniżej:

- wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się, gdzie $F(3,156) = 7,23$; $p < 0,001$, istotny wynik, który pokazuje, że badani różnili się pod względem odpowiedzi w tym wymiarze w zależności od stażu pracy. Osoby ze stażem nie dłuższym, niż rok różniły się istotnie od wszystkich grup. Pozostałe grupy nie różniły się od siebie;
- wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, gdzie $F(3,156) = 4,55$; $p < 0,01$, wynik ten wskazuje na istotne różnice pomiędzy grupami, gdzie grupa z najkrótszym stażem pracy różniła się istotnie od tej ze stażem powyżej pięciu do dziesięciu lat oraz powyżej dziesięciu lat, przy czym nie różniła się istotnie od grupy ze stażem od roku do pięciu lat. Pozostałe porównania nie były istotne statystycznie;
- wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się, gdzie $F(3,156) = 5,89$; $p < 0,01$, co pokazuje, że grupy różniły się istotnie w tym wymiarze. Grupa z najkrótszym stażem pracy różniła się istotnie od wszystkich pozostałych grup. Nie wykazano więcej istotnych różnic;

- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, gdzie $F(3,156) = 4,74$; $p < 0,01$, gdzie istotnie różniła się grupa z najkrótszym stażem pracy od grupy trzeciej oraz grupy czwartej, natomiast nie było różnic pomiędzy pierwszą i drugą oraz pozostałymi grupami;
- wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji, gdzie $F(3,156) = 5,21$; $p < 0,01$, co pokazuje, że grupy różniły się istotnie, przy czym grupa z najkrótszym stażem różniła się od grupy trzeciej i czwartej. Brak istotnych różnic pomiędzy pozostałymi grupami;
- wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem, gdzie $F(3,156) = 7,50$; $p < 0,001$, gdzie ponownie uzyskano istotne różnice grupowe. Tutaj grupa z najkrótszym stażem pracy różniła się istotnie od wszystkich pozostałych grup, przy czym żadne z pozostałych par porównań nie różniły się istotnie od siebie;
- wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się, gdzie $F(3,154) = 1,41$; n.i., wynik ten wskazuje na brak różnic pomiędzy grupami, jeśli chodzi o wyniki w wymiarze siódmym.

Tabela 23 Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w siedmiu wymiarach organizacji uczącej się dla grup wyróżnionych poprzez kryterium długości stażu pracy.

Zmienna: staż pracy		M	SD
wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się	nie dłuższy niż rok	3,82	0,83
	od roku do 5 lat	3,12	0,94
	powyżej 5 do 10 lat	3,06	0,93
	powyżej 10 lat	2,74	0,66
	ogółem	3,19	0,94
wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu	nie dłuższy niż rok	3,81	0,78
	od roku do 5 lat	3,33	0,90
	powyżej 5 do 10 lat	3,21	0,97
	powyżej 10 lat	2,93	0,80
	ogółem	3,34	0,92
wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się	nie dłuższy niż rok	3,84	0,78
	od roku do 5 lat	3,15	0,88
	powyżej 5 do 10 lat	3,19	0,90
	powyżej 10 lat	2,93	0,85
	ogółem	3,26	0,90
wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą	nie dłuższy niż rok	3,69	0,74
	od roku do 5 lat	2,97	1,07
	powyżej 5 do 10 lat	3,12	0,96
	powyżej 10 lat	2,82	0,89
	ogółem	3,13	1,00
wymiar 5 - Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji	nie dłuższy niż rok	3,71	0,62
	od roku do 5 lat	2,94	0,99
	powyżej 5 do 10 lat	3,18	0,99
	powyżej 10 lat	2,91	0,97
	ogółem	3,15	0,97
wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem	nie dłuższy niż rok	3,83	0,65
	od roku do 5 lat	2,89	1,02
	powyżej 5 do 10 lat	3,00	0,96
	powyżej 10 lat	2,88	1,10

	ogółem	3,09	1,01
wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się	nie dłuższy niż rok	3,83	0,97
	od roku do 5 lat	3,46	1,16
	powyżej 5 do 10 lat	3,31	1,16
	powyżej 10 lat	3,34	1,04
	ogółem	3,47	1,12

Oznaczenia: M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe.

Źródło: Opracowanie własne.

W zakresie wszystkich wymiarów organizacji uczącej się, najbardziej wyróżnia się grupa pracowników o krótszym stażu pracy, nie przekraczającym 5 lat. Grupa pracowników o najkrótszym stażu pracy – do roku, różniła się od wszystkich grup w wymiarze 1, 3 i 6 (Tworzenie stałych możliwości uczenia się, Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się oraz Związywanie organizacji z jej otoczeniem) oraz od dwóch grup o długości stażu mieszczącym się w granicach od 5 do 10 lat i więcej w wynikach dla wymiarów 2, 4 i 5 (Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji). W pozostałych kombinacjach wyniki poszczególnych grup wyszczególnionych pod względem kryterium stażu pracy nie różniły się między sobą. Tym samym, istotne różnice dla wszystkich wymiarów prócz siódmego, wystąpiły pomiędzy pracownikami o najkrótszym stażu pracy – do roku i pozostałymi grupami.

Pracownicy firm technologicznych o stażu krótszym niż rok wyżej oceniali niż pozostali swoją organizację pod kątem tworzenia stałych możliwości uczenia się, wspierania współpracy i zespołowego uczenia się oraz możliwości uczenia się wynikających ze współdziałania z otoczeniem organizacji. Pracownicy z najkrótszym stażem pracy różnili się także istotnie od pracowników z doświadczeniem zawodowym o długości od 5 do 10 lat i powyżej 10 lat pracy we wspieraniu krytycznej analizy i dialogu, tworzenia systemów gromadzenia wiedzy i zaangażowania pracowników do tworzenia wspólnej wizji. W każdym z powyższych porównań krótszy staż pracownika oznaczał lepszą ocenę organizacji, w której pracował pod kątem sześciu wymiarów organizacji uczącej się.

Hipoteza 2.3: *Osoby o niższym poziomie wykształcenia i krótszym stażu pracy lepiej oceniać będą swoją organizację w DLOQ.*

W celu sprawdzenia dwóch czynników – poziomu wykształcenia oraz długości stażu pracy (zmiennych niezależnych) na zmienną zależną – wyniki w wymiarach organizacji uczącej się zastosowano dwuczynnikową analizę wariancji. Czynnikami w planie badawczym są wykształcenie oraz staż pracy. Dwuzmiennowa analiza wariancji pozwoli nam zatem uzyskać informacje o różnicach pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na przyjmowane wartości dla każdego z czynników, a także na sprawdzenie, czy układ różnic jest stabilny na poszczególnych poziomach kolejnych czynników (Krejtz, Krejtz 2013: 64-65). Jednoczynnikowa analiza wariancji pozwala nam jednak wyłącznie zbadać efekt główny czynnika na zmienną niezależną. W rzeczywistości może być jednak tak, że analizując wpływ czynników łącznie w dwuczynnikowej analizie wariancji, możemy otrzymać zupełnie inne wyniki w zakresie wpływu czynników na zmienną niezależną. Zastosowanie dwuczynnikowej analizy wariancji pozwala zatem zidentyfikować i ocenić efekt interakcji pomiędzy czynnikami i dostarcza tym samym wiele więcej informacji niż ANOVA.

Chcąc sprawdzić, czy istnieje interakcja pomiędzy czynnikami stażem pracy a posiadanym, policzyłam efekt interakcyjny. Okazało się jednak, że nie ma istotnych różnic w żadnym z wymiarów pod kątem zależności dwóch czynników.

Uzyskane wyniki wyglądają jak poniżej:

- wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się, gdzie $F(6,144) = 0,86$; n.i., $\eta^2 = 0,04$;
- wymiar 2 - Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, gdzie $F(6,144) = 0,65$; n.i., $\eta^2 = 0,03$;
- wymiar 3 - Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się, gdzie $F(6,144) = 0,50$; n.i., $\eta^2 = 0,02$;
- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, gdzie $F(6,144) = 1,73$; n.i., $\eta^2 = 0,07$;
- wymiar 5, gdzie $F(6,144) = 1,26$; n.i., $\eta^2 = 0,05$;
- wymiar 6 - Związanie organizacji z jej otoczeniem, gdzie $F(6,144) = 1,68$; n.i., $\eta^2 = 0,07$;

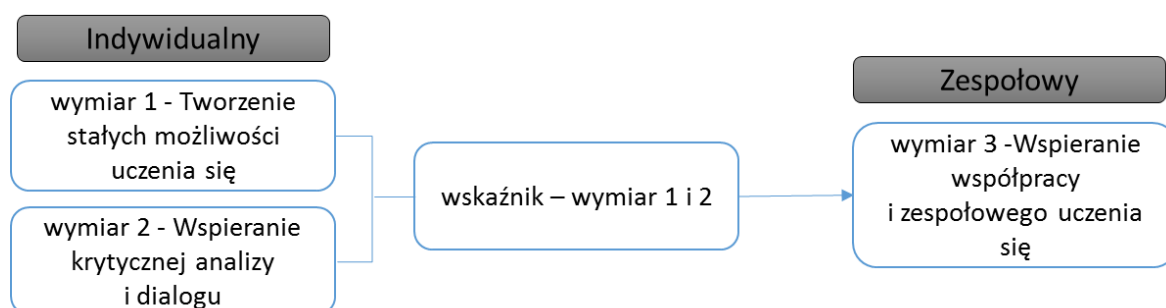
- wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się, gdzie $F(6,144) = 0,75$; n.i., $\eta^2 = 0,03$.

Podsumowując, w próbie nie zaobserwowano wpływu efektu interakcyjnego zmiennej staż pracy ze zmienną wykształcenie badanych osób na wyniki kwestionariusza wymiarów organizacji uczącej się.

Hipoteza 2.4: *Zmienność wyników oceny zespołowego uczenia się można przewidywać na podstawie oceny możliwości uczenia się jednostki.*

Powyższa hipoteza ma zbadać, czy indywidualne możliwości i procesy uczenia się przekładają się na możliwości uczenia się na poziomie zespołu. Na podstawie dwóch wymiarów DLOQ – 1 – Tworzenie stałych możliwości uczenia się oraz 2 – Wspieranie krytycznej analizy i dialogu zbudowano wskaźnik odpowiadający za indywidualny poziom uczenia się. Za zespołowym poziom uczenia się odpowiadał wymiar 3 – Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się. Poniższy rysunek przedstawia graficznie hipotezę 2.4.

Rysunek 14 Hipoteza 2.4 – badająca relację pomiędzy wskaźnikiem indywidualnego uczenia się a zespołowym uczeniu się.



Źródło: Opracowanie własne.

Aby zweryfikować powyższą hipotezę przeprowadzono analizę regresji, w której wykorzystano wyniki w wymiarze 3 – Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się kwestionariusza, odpowiadającemu zespołowemu uczeniu się, jako zmienną zależną, a wskaźnik utworzony z wymiarów 1 – Tworzenie stałych możliwości uczenia się oraz 2 – Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, odpowiadający za indywidualny poziom uczenia się, jako zmienną niezależną (predyktor). Analiza okazała się być istotna statystycznie.

Proponowany model regresji uwzględniający wymienione predyktory pozwala lepiej przewidywać wyniki zmiennej zależnej, niż model oparty na średniej, gdzie: $F(1,210) = 406,39$; $p < 0,001$.

Zaprezentowany powyżej model pozwala przewidzieć łącznie 65,9% wariancji zmiennej wyjaśnianej, a przewidywania te są obarczone błędem oszacowania, który wyniósł 0,55.

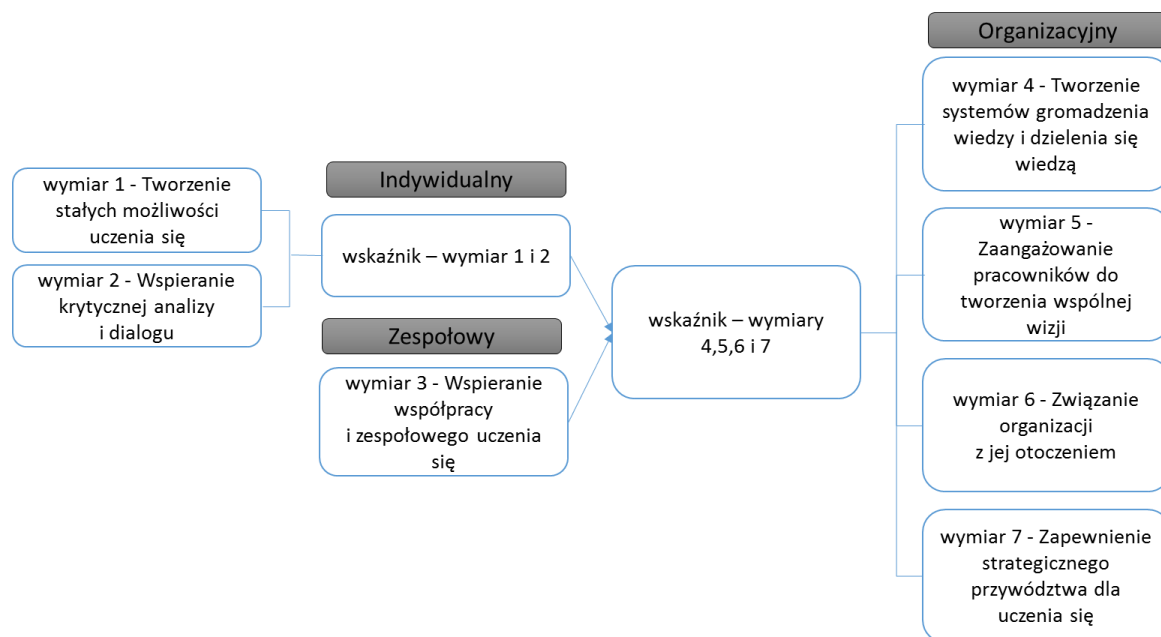
Wartości współczynników w równaniu regresji wyniosły: stała = 0,43, $p < 0,01$; wskaźnik stworzony na podstawie wymiaru pierwszego i drugiego = 0,86; $p < 0,001$. Siła związku pomiędzy zmienną zależną i predyktorem to $Beta = 0,81$.

Podsumowując, okazuje się, że zmienność wyników wymiaru zespołowego uczenia się może być przewidywana na podstawie możliwości uczenia się jednostki. Hipoteza potwierdziła się, przy czym można stwierdzić, że im wyższe wartości we wskaźniku możliwości uczenia się jednostki, tym wyższe wyniki w wymiarze zespołowego uczenia się.

Hipoteza 2.5: *Zmienność wyników oceny organizacyjnego uczenia się można przewidywać na podstawie oceny możliwości uczenia się zespołu i jednostki.*

Hipoteza 2.5 ma weryfikować, czy indywidualne i zespołowe możliwości przekładają się na możliwości organizacyjnego uczenia się. W celu weryfikacji hipotezy, wykorzystano wcześniej skonstruowany wskaźnik możliwości uczenia się na poziomie jednostki, oraz skonstruowano nowy wskaźnik składający się z wymiarów 4-7, który zgodnie z modelem Watkins i Marsick (1993, 2003) odpowiada za uczenie się na poziomie organizacji. Rysunek 15 prezentuje w sposób graficzny hipotezę 2.5.

Rysunek 15 Hipoteza 2.5 badająca relację pomiędzy wskaźnikami indywidualnego i zespołowego uczenia się, a wskaźnikiem organizacyjnego uczenia się.



Źródło: Opracowanie własne.

Tak postawioną hipotezę postanowiłam zweryfikować przeprowadzając analizę regresji dla poziomów uczenia się: indywidualnego, zespołowego oraz organizacyjnego. Zmienną zależną w analizie był uśredniony wskaźnik stworzony na podstawie wymiarów od 4 do 7, mierzący ocenę organizacyjnego uczenia się. Organizacyjne uczenie się stanowiło zmienną, którą przewidywano na podstawie poziomu uczenia się: indywidualnego, za który odpowiadał uśredniony wskaźnik zbudowany na podstawie wymiarów 1 i 2 oraz poziomu zespołowego, za który odpowiadał wymiar 3.

Analiza okazała się być istotna statystycznie, co pokazuje, że proponowany model regresji uwzględniający powyższą konfigurację predyktorów pozwala lepiej przewidywać zmienność wyników zmiennej zależnej, niż model oparty na średniej, gdzie: $F(2,209) = 253,41$; $p < 0,001$. Cały model regresji pozwala wyjaśnić 70,5% wariancji wyników oceny organizacyjnego uczenia się, gdzie błąd oszacowania wyniósł 0,50. Siła związku wyników możliwości uczenia się zespołu ze zmienną zależną oraz siła związku oceny uczenia się jednostki jest taka sama, gdzie w obu przypadkach $Beta = 0,44$.

Wartości współczynników w równaniu regresji wyniosły:

- stała = 0,31, $p < 0,05$;

- wymiar trzeci = 0,43; $p < 0,001$;
- oraz wskaźnik stworzony na podstawie wymiaru pierwszego i drugiego = 0,46; $p < 0,001$.

Podsumowując, okazuje się, że zmienność wyników wymiaru organizacyjnego uczenia się może być przewidywana na podstawie możliwości uczenia się zespołu i jednostki. Hipoteza 2.5 potwierdziła się, przy czym wszystkie predyktory wchodzące w skład modelu są dodatnio związane ze zmienną zależną, więc można stwierdzić, że im wyższe wartości w wymiarach możliwości uczenia się jednostki oraz zespołu, tym wyższe wyniki w uczenia się na poziomie organizacji, odzwierciedlonego wskaźnikiem zbudowanym z 4, 5, 6 i 7 wymiaru.

Hipoteza 2.6 i 2.7: *Zmienność wyników postrzeganych przez pracowników firm w zakresie finansów i innowacyjności można przewidywać na podstawie wyników organizacji w siedmiu wymiarach DLOQ.*

Powyższe hipotezy dotyczą efektów uczenia się i ich celem jest zweryfikowanie, czy budowa organizacji uczącej na podstawie siedmiu wymiarów organizacji uczącej się sprzyja poprawie postrzeganych przez pracowników wyników w zakresie finansów i innowacyjności firm stanowiących próbę niniejszego badania.

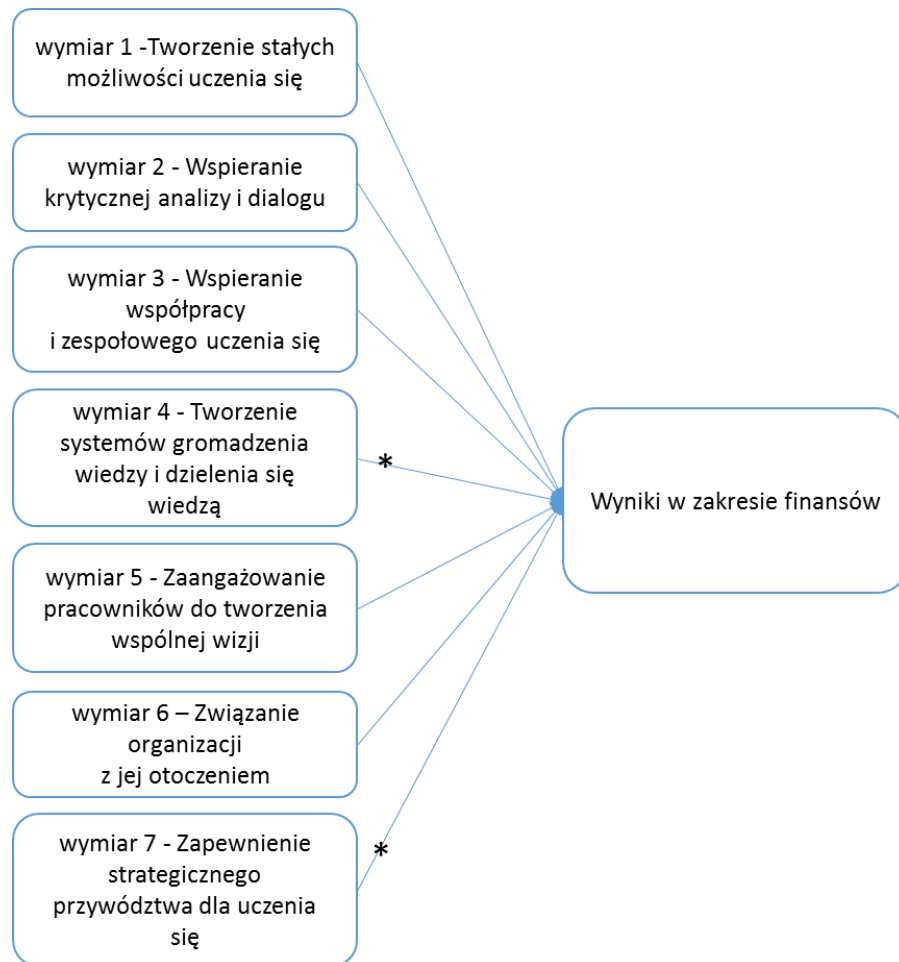
Aby zweryfikować hipotezę 2.6 i 2.7, w pierwszym kroku stworzono wskaźniki innowacyjności i wyników finansowych wykorzystując do tego pozycje kwestionariuszowe mierzące te konstrukty poprzez opinie pracowników i postrzegany przez nich poziom wyników. Każdy z konstruktów weryfikowany był przez 6 zmiennych dotyczących odpowiednio postrzeganych przez pracowników wyników finansowych i postrzeganych przez pracowników wyników firm w zakresie innowacyjności. Następnie przeprowadzono dwie analizy regresji, gdzie zmiennymi zależnymi były wyniki finansowe firmy oraz innowacyjność. Proponowanymi predyktorami w obu analizach były wyniki w siedmiu wymiarach kwestionariusza DLOQ.

Hipoteza 2.6: *Zmienność postrzeganych przez pracowników wyników finansowych firmy można przewidywać na podstawie wyników organizacji w siedmiu wymiarach DLOQ.*

W celu weryfikacji powyższej hipotezy zbudowano wskaźnik postrzeganych wyników finansowych firmy na podstawie odpowiedzi respondentów na stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu.

Rysunek 16 prezentuje graficznie hipotezę 2.6.

Rysunek 16 Hipoteza 2.6 badająca relacje pomiędzy wymiarami organizacji uczącej się a postrzeganymi przez pracowników wynikami firm w zakresie finansów..



Źródło: Opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza regresji okazała się być istotna statystycznie, co oznacza, że na podstawie wyników kwestionariuszowych można przewidywać zmienność postrzeganych wyników finansowych. Proponowany model okazał się przewidywać lepiej, niż model oparty na średniej, gdzie: $F(2,197) = 42,24$; $p < 0,001$, a w skład modelu weszły dwa wymiary: czwarty oraz siódmy. Cały model pozwala przewidzieć 29,3% wariancji zmiennej wynikowej dotyczącej finansów firmy, a przewidywania obarczone są błędem oszacowania równym 0,66.

Jeśli chodzi o wartości współczynników jakie przyjmują predyktory w równaniu regresji , to:

- stała: 2,33; $p < 0,001$;

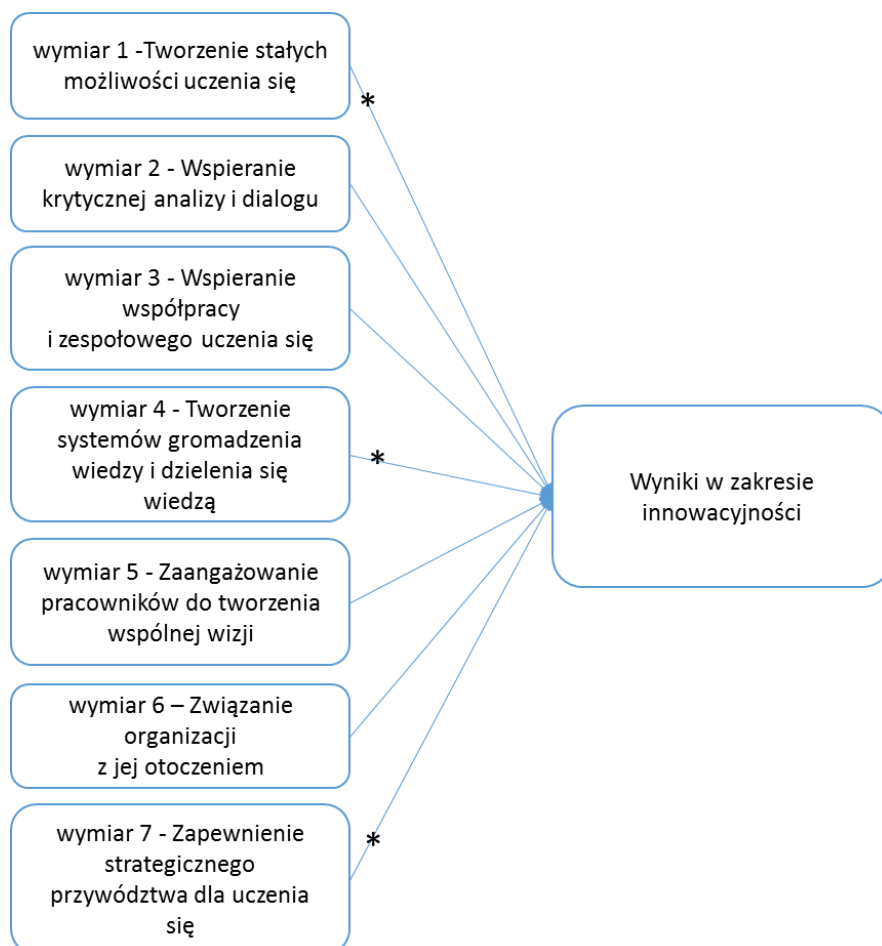
- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą: 0,15; $p < 0,05$
- wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się: 0,29; $p < 0,001$.

Pozostałe wymiary zostały wykluczone z modelu.

Hipoteza 2.7: *Zmienność postrzeganych przez pracowników wyników w zakresie innowacyjności firmy można przewidywać na podstawie wyników organizacji w siedmiu wymiarach DLOQ.*

Aby zweryfikować hipotezę 2.7 zbudowano wskaźnik postrzeganych wyników w zakresie innowacyjności firmy na podstawie odpowiedzi respondentów na stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu. Hipoteza 2.7 została przedstawiona graficznie na poniższym rysunku.

Rysunek 17 Hipoteza 2.7 badająca relacje pomiędzy wymiarami organizacji uczącej się a postrzeganymi przez pracowników wynikami firm w zakresie innowacyjności.



Źródło: Opracowanie własne.

Analogiczną analizę przeprowadzono dla wymiaru innowacyjności firmy, która to również okazała się być istotna pokazując, że można przewidywać zmienność wyników dotyczących innowacyjności na podstawie wymiarów składających się na zastosowane w badaniu narzędzie diagnozujące organizacje uczące się. Proponowany model okazał się przewidywać lepiej, niż model oparty na średniej, gdzie: $F(3,196) = 38,05$; $p < 0,001$, a w skład modelu weszły dwa wymiary: pierwszy, czwarty oraz siódmy. Proponowany model przewiduje 35,8% wariancji zmiennej wynikowej dotyczącej innowacyjności firmy, przy czym przewidywania obarczone są błędem oszacowania wynoszącym 0,65.

Zapisując linię regresji możemy stwierdzić, że:

- stała wyniosła w modelu 1,70; $p < 0,001$;
- wymiar 1 - Tworzenie stałych możliwości uczenia się: 0,16; $p < 0,05$;
- wymiar 4 - Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą: 0,18; $p < 0,01$;
- wymiar 7 - Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się: 0,20; $p < 0,001$.

Pozostałe wymiary nie weszły w skład modelu i zostały wykluczone.

Podsumowując, zarówno zmienność wyników dotyczących opinii pracowników na temat wyników finansowych firmy, jak wyników w zakresie innowacyjności można przewidywać na podstawie wymiarów składających się na DLOQ. Okazało się, że w obu modelach znalazły się wymiary czwarty i siódmy, które w obu przypadkach były pozytywnie skorelowane ze zmienną zależną. Oznacza to, że im wyższe wyniki w tych wymiarach, tym wyższe postrzegane przez pracowników wyniki w zakresie po finansów i innowacyjności firmy.

4.9 Wyniki badania i dyskusja

Polska wersja językowa DLOQ charakteryzuje się takimi samymi właściwościami psychometrycznymi, jak angielska wersja językowa kwestionariusza. Oznacza to, że dokonane tłumaczenie i adaptacja kulturowa pozwoliła uzyskać rzetelne, spójne wewnętrznie narzędzie badawcze organizacji uczących się, które stosować można w Polskim kontekście kulturowym.

Siedem wymiarów organizacji uczącej się – struktura kwestionariusza powielona została w badaniach na firmach w Polsce, co pozwala uważać to narzędzie za zgodne z koncepcją organizacji uczącej się, opracowaną przez autorki kwestionariusza. W porównaniu do

wcześniejszych badań z innych krajów, uzyskane wyniki wskaźników dopasowania modelu oraz wskaźników rzetelności skali – α Cronbacha, są lepsze, co tym bardziej wskazuje na to, że model ten stosowny jest także w polskim kontekście kulturowym.

Tabela 24 Weryfikacja hipotez badawczych 1.1 i 1.2.

Lp.	Hipoteza	Najważniejsze wyniki badania
1.1	Polska wersja DLOQ jest rzetelnym narzędziem badawczym organizacji w Polsce.	Polskojęzyczna wersja DLOQ jest rzetelnym narzędziem badawczym organizacji uczącej się z perspektywy modelu Watkins i Marsick (1993 i 2003) oraz polskojęzyczna wersja DLOQ odzwierciedla siedem proponowanych wymiarów organizacji uczącej się.
1.2	Proponowane siedem wymiarów organizacji uczącej się wg Marsick i Watkins znajduje odzwierciedlenie w polskiej wersji kwestionariusza.	

Źródło: Opracowanie własne.

Przeprowadzone jednoczynnikowe analizy wariancji w grupach wyłonionych na podstawie kryteriów: wykształcenia, stanowiska i stażu pracy, pokazały istotne różnice w przypadku grup utworzonych na podstawie dwóch ostatnich kryteriów.

Pracownicy na stanowiskach kierowniczych oceniali swoje organizacje-pracodawców lepiej w zakresie zapewnienia strategicznego przywództwa dla uczenia się, niż pracownicy na stanowiskach technicznych. Wynikać to może z faktu, że osoby na stanowiskach kierowniczych oceniały stopień, w jakim ich zdaniem pracownicy w firmie, mają zapewnione strategiczne przywództwo dla uczenia się. Tym samym, osoby te odpowiadając na stwierdzenia wchodzące w skład siódmego wymiaru, oceniały same siebie i najpewniej stawiały siebie w lepszym świetle niż w rzeczywistości oceniali ich pracownicy, m.in. na stanowiskach technicznych.

Zgodnie z oczekiwaniami, pracownicy o najkrótszym stażu pracy oceniali swoją organizację najlepiej pod kątem możliwości uczenia się. Wynikać to może z faktu, że krótki staż pracy oznacza konieczność uczenia się pracownika zarówno zagadnień związanych z firmą, jej sposobem funkcjonowania jak i stałym pozyskiwaniem informacji i wiedzy od współpracowników.

Pracownicy firm technologicznych o stażu krótszym niż rok wyżej niż pozostali oceniali swoją organizację pod kątem wszystkich wymiarów prócz siódmego – zapewnienia strategicznego przywództwa dla uczenia się. Tym samym wśród zmiennych

metryczkowych najbardziej różnicującą tworzone grupy była zmienna stażu pracy (wymiar 1-6) oraz zmienna wykształcenie (wymiar 7). Jednakże zmienne te nie wpływają wzajemnie na siebie i nie występują między nimi efekty interakcji. Oznacza to, że hipoteza, polegająca na zbadaniu interakcji pomiędzy dwiema zmiennymi – posiadaniem wykształcenia i długością stażu pracy nie została potwierdzona. Nie została także potwierdzona hipoteza o istotnych statystycznie różnicach w poszczególnych wymiarach DLOQ w czterech badanych firmach.

W innych badaniach natomiast stwierdzono, że istotnym czynnikiem różnicującym grupy był:

- wiek pracowników (Wang, Yang, McLean 2011:160), najstarsi pracownicy oceniali najlepiej swoją organizację w kwestionariuszu, pracownicy w średnim wieku oceniali ją najslabiej, zaś ocena najmłodszych pracowników plasowała się pośrodku;
- wykształcenie pracowników (Wang, Yang, McLean 2011:160), pracownicy o najwyższym wykształceniu oceniali swoją organizację najslabiej pod kątem budowy organizacji uczącej się, zaś pracownicy o najniższym wykształceniu oceniali ją najlepiej;
- sektor firmy (Jamali i Sidani 2009:115), na podstawie wyniku w kwestionariuszu można było przewidywać, z jakiego sektora jest dana firma;
- forma własności firmy (Wang, Yang, McLean 2011:160), firmy własności prywatnej w przeciwieństwie do firm własności państwowej w jednym z regionów Chin były lepiej oceniane na podstawie kwestionariusza organizacji uczącej się – DLOQ.

Tabela 25 Weryfikacja hipotez 2.1 -2.3.

Lp.	Hipoteza	Najważniejsze wnioski z badań
2.1	Pomiędzy poszczególnymi organizacjami istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy wynikami w poszczególnych wymiarach organizacji uczących się.	Hipoteza niepotwierdzona.
2.2.A	Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od posiadanego przez respondenta wykształcenia.	W wymiarze 7 – Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się, grupa z wykształceniem wyższym – z ukończonymi studiami magisterskimi, podyplomowymi, doktoranckimi lub MBA oceniała wyżej swoją organizację. Tym samym osoby z najwyższym według skali wykształceniem oceniały najlepiej swoją organizację pod kątem zapewnienia strategicznego przywództwa dla uczenia się.
2.2.B	Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od zajmowanego przez respondenta stanowiska.	W wymiarze 7 – Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się, grupa pracowników na stanowisku technicznym różniła się istotnie od grupy badanych pracujących na stanowiskach kierowniczych. Pracownicy na stanowiskach kierowniczych oceniali swoją organizację lepiej w zakresie zapewnienia strategicznego przywództwa dla uczenia się, niż pracownicy na stanowiskach technicznych.
2.2.C	Pomiędzy wynikami w DLOQ istnieją statystycznie istotne różnice w zależności od długości stażu pracy respondenta.	W zakresie wszystkich wymiarów organizacji uczącej się, najbardziej wyróżnia się grupa pracowników o krótszym stażu pracy, nie przekraczającym 5 lat. Grupa pracowników o najkrótszym stażu pracy – do roku, różniła się od wszystkich grup w wymiarze 1, 3 i 6 (Tworzenie stałych możliwości uczenia się, Wspieranie współpracy i zespołowego uczenia się oraz Związanie organizacji z jej otoczeniem) oraz od dwóch grup o długości stażu mieszczącym się w przedziale od 5 do 10 lat i więcej w wynikach dla wymiarów 2, 4 i 5 (Wspieranie krytycznej analizy i dialogu, Tworzenie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, Zaangażowanie pracowników do tworzenia wspólnej wizji). Krótszy staż pracy oznacza lepszy wynik w DLOQ.
2.3	Osoby o niższym poziomie wykształcenia i krótszym stażu pracy lepiej oceniać będą swoją organizację w DLOQ.	Hipoteza niepotwierdzona.

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie badań wcześniejszych przy zastosowaniu DLOQ okazało się, że np. firmy w sektorze IT w zestawieniu z firmami z sektora bankowości w Libanie, uzyskiwały niższe wyniki w DLOQ (Jamali i Sidani 2009). Na podstawie też samego wyniku w DLOQ

możliwe było stwierdzenie, jaką badaną branżę reprezentuje dana firma, kiedy badane firmy reprezentowały wyłącznie dwie branże. Oznacza to, że w niektórych z badań przy zastosowaniu DLOQ było można stwierdzić, że dane branże wypadają lepiej pod kątem budowy organizacji uczących się niż inne (por. Jamali, Sidani 2009). W przypadku niniejszego badania, wszystkie firmy reprezentowały sektor technologiczny i wydaje się, że właśnie z tego powodu nie uzyskano potwierdzenia hipotezy 2.1, która mówiła o istotnie różnych wynikach w wymiarach DLOQ pomiędzy firmami. Brak potwierdzenia hipotezy nr 2.1 wynikać może jednak z małej liczby firm oraz stosunkowo małej próby badawczej. W przypadku bardziej szeroko zaprojektowanego badania, wyniki mogłyby być odmienne. Mimo to, DLOQ okazało się dobrym narzędziem w zakresie możliwości zespołowego uczenia się i możliwości organizacyjnego uczenia się, które określone są przy pomocy poszczególnych wymiarów organizacji uczącej się.

Jednakże nieliczne z wymiarów – czwarty – i siódmy - są także dobrymi predyktorami postrzeganych przez pracowników firm wyników w zakresie finansów i innowacyjności firm. Relacja pomiędzy postrzeganymi wynikami w zakresie finansów i innowacyjności a wynikami w wymiarach czwartym i siódmym jest pozytywna; wyższy wynik tych wymiarów DLOQ oznacza lepsze wyniki finansowe i większą innowacyjność firm, badanych na podstawie skonstruowanych wskaźników. Tym samym, narzędzie badawcze organizacji uczących się potwierdziło swoje właściwości w kontekście badania efektów budowy organizacji uczącej się (por. Watkins i in. 1997; Yang i in. 1998; McHargue 1999, Hernandez, Watkins 2003).

DLOQ wydaje się zatem dobrze przewidywać wyniki finansowe firm zarówno wtedy, kiedy efektywność finansowa firm badana jest z perspektywy pracowników w ujęciu rok do roku, jak w niniejszym badaniu, jak również z perspektywy obiektywnych danych wewnętrznych i zewnętrznych firm (zob. Ellinger i in. 2002).

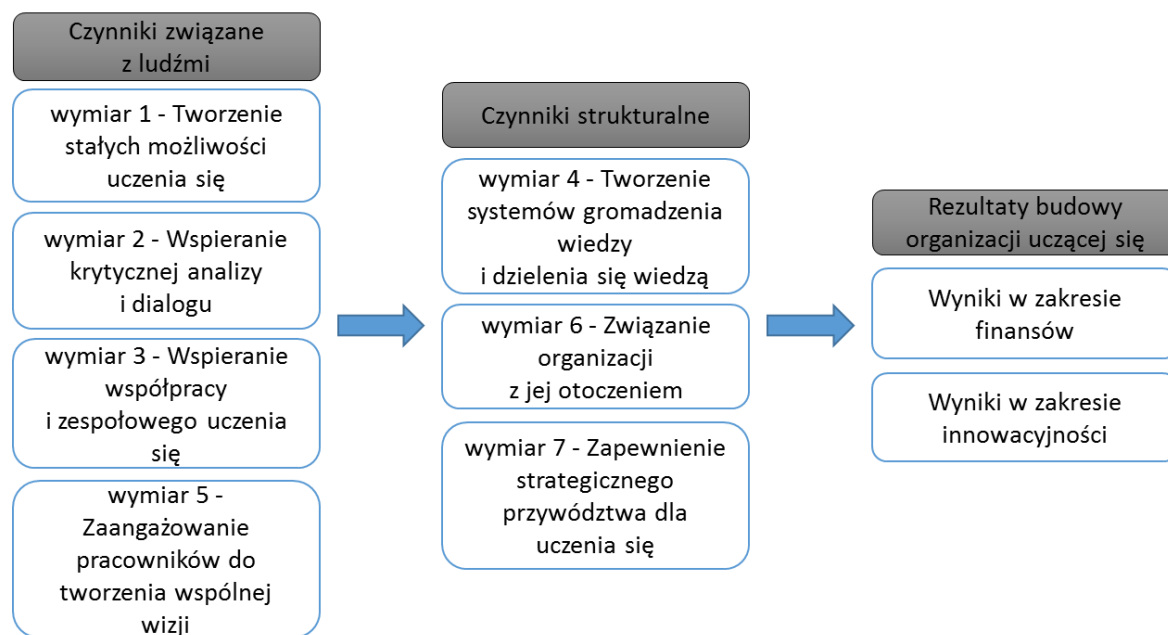
Tabela 26 Weryfikacja hipotez 2.4 – 2.7.

Lp.	Hipoteza	Sposób weryfikacji
2.4	Zmienność wyników oceny zespołowego uczenia się można przewidywać na podstawie oceny możliwości uczenia się jednostki.	Hipoteza potwierdzona. Wskaźnik indywidualnego uczenia się wyjaśnia 65,9% wariancji zespołowego uczenia się.
2.5	Zmienność wyników oceny organizacyjnego uczenia się można przewidywać na podstawie oceny możliwości uczenia się zespołu i jednostki.	Hipoteza potwierdzona. Wskaźnik indywidualnego i wskaźnik zespołowego uczenia się wyjaśnia 70,5% wariancji organizacyjnego uczenia się.
2.6	Zmienność wyników w wyników finansowych można przewidywać na podstawie wyników organizacji w siedmiu wymiarach DLOQ.	Istotnymi predyktorami są dwa spośród siedmiu wymiarów: 4 – Tworzenie systemów gromadzenia wiedzy i dzielenia się wiedzą oraz 7 – Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się.
2.7	Zmienność wyników w zakresie innowacyjności firmy można przewidywać na podstawie wyników organizacji w siedmiu wymiarach DLOQ.	Istotnymi predyktorami są trzy spośród siedmiu wymiarów: 1 – Tworzenie stałych możliwości uczenia się, 4 – Tworzenie systemów gromadzenia wiedzy i dzielenia się wiedzą oraz 7 – Zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się.

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku wyników niniejszego badania, najważniejsze dla osiągniętych przez badane firmy wyników zarówno w zakresie finansów i innowacyjności miały znaczenie, zgodnie z modelem Watkins i Marsick (1993, 2003), czynniki strukturalne – systemy gromadzenia wiedzy i dzielenia się wiedzą oraz strategiczne przywództwo dla uczenia się (zob. Rysunek 8). W przypadku wyników w zakresie innowacyjności badanych firm, istotne znaczenie miał także wymiar 1 nawiązujący do tworzenia pracownikom stałych możliwości uczenia się.

Rysunek 18 Model wymiarów organizacji uczącej się – czynniki związane z ludźmi, czynniki strukturalne oraz rezultaty budowy organizacji uczącej się.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Marsick i Watkins 1993, Marsick i Watkins 1996.

Zaprezentowane wyniki badań ilościowych w wybranych małych i średnich firmach technologicznych mają także swoje ograniczenia. Pierwszym ograniczeniem jest mała próba badawcza i homogeniczna grupa firm technologicznych, co powoduje, że wyniki badania nie mogą być generalizowane. Kolejne ograniczenie dotyczy sposobu mierzenia wyników w DLOQ oraz przede wszystkim w zakresie finansów i innowacyjności firm. Zarzutem w stosunku do przeprowadzonych badań przy pomocy DLOQ może być ogólnie sposób badania, który polega na deklaracji pracowników (ang. *self-report*). Największe obawy budzić może próba odzwierciedlenia wyników firm w zakresie finansów i innowacyjności z perspektywy pracowników. Wskaźniki w tych dwóch obszarach zostały zbudowane na podstawie danych dostarczonych przez pracowników, w ujęciu rok rocznym. Oznacza to, że dane niekonieczne mogą być obiektywne.

W związku z powyższym, warto byłoby powtórzyć badanie na większej próbie badawczej firm, które reprezentowałyby duże zróżnicowanie, a także warto byłoby je poszerzyć o obiektywne wskaźniki dotyczące finansów oraz zaproponować obiektywne wskaźniki w zakresie innowacyjności firmy.

4.10 Podsumowanie wyników badania ilościowego

Zastosowane narzędzie do badań ilościowych organizacji pod kątem budowy organizacji uczącej się jest jednym z najbardziej popularnych w literaturze. Kwestionariusz Wymiarów Organizacji Uczącej się zaproponowany przez Marsick i Watkins (2003) jest narzędziem złożonym i obszernym, na które składa się siedem wymiarów organizacji uczących się, odzwierciedlających trzy poziomy uczenia się, na które łącznie składają się 43 stwierdzenia. Stwierdzenia dotyczące organizacji uczącej się uzupełnione zostały dodatkowymi 12 stwierdzeniami, które pozwalają określić postrzegany przez pracowników poziom wyników w zakresie finansów i innowacyjności. Pomimo tego, narzędzie to wydaje się przede wszystkim przydatne w teorii, ponieważ autorki zaproponowały ciekawy teoretyczny konstrukt organizacji uczącej się oraz narzędzie diagnozujące organizacje z perspektywy opracowanego przez nie modelu. Zalety poznawcze tego narzędzia, z perspektywy niniejszego badania, są jednak ograniczone. Z proponowanych łącznie siedmiu hipotez, cztery hipotezy łącznie zostały potwierdzone empirycznie na podstawie niniejszego badania na małych i średnich firmach technologicznych, przy czym w stosunku do dwóch hipotez dotyczących możliwości przewidywania postrzeganych przez pracowników wyników firm w zakresie finansów i innowacyjności, jedynie odpowiednio dwa i trzy wymiary okazały się istotne i przewidywały jedynie ok. 30% wariancji wyników. Narzędzie, także z poziomu firmy wydaje się mało istotne poznawczo. Mimo iż na wykresie (por. Wykres 5) daje się przedstawić wyniki poszczególnych firm w siedmiu obszarach organizacji uczących się badanych przy pomocy DLOQ, to jednak ciężko jest na podstawie tych wyników uzyskać konkretne informacje odnośnie koniecznych zmian, jakie należy wprowadzić w organizacji, aby osiągnąć oczekiwane rezultaty wysiłków pokładanych w budowę organizacji uczącej się. Specjalne wskazówki (zob. O’Neil 2013; Watkins, O’Neil 2013) przygotowane przez współpracowników badaczek – Watkins i Marsick, nie wspierają znacząco możliwości interpretacji wyników ani nie stanowią praktycznych porad w zakresie tego, co należałoby w organizacji udoskonalić i zmienić oraz nie wskazują sposobów na osiągnięcie poprawy.

Z perspektywy budowania przewagi konkurencyjnej, opartej zarówno o strategię kosztową i jakościową (postrzegane wyniki firmy w zakresie finansów i innowacyjności), na podstawie przeprowadzonych badań przy pomocy DLOQ okazuje się, że najistotniejsze wysiłki powinny być ulokowane w zakresie tworzenia stałych możliwości uczenia się

(wymiar 1), tworzenia systemów gromadzenia wiedzy i dzielenia się wiedzą (wymiar 4) oraz zapewnienie strategicznego przywództwa dla uczenia się (wymiar 7).

Podsumowując, DLOQ stanowi zatem całościową, ale teoretyczną koncepcję organizacji uczącej się, która nie sprawdziła się w niniejszym modelu badań na małych i średnich firmach technologicznych. Choć badania pilotażowe potwierdziły możliwość zastosowania narzędzia badawczego DLOQ w polskim kontekście kulturowym, to jednak ograniczona jest wartość poznawcza wyników danych zgromadzonych na podstawie DLOQ. DLOQ posiada konkretną, atrakcyjną strukturę teoretyczną, jednakże nie odzwierciedla istotnych zjawisk w zakresie procesów uczenia się w organizacjach i budowy organizacji uczących się.

5. Założenia, cele i metody badawcze - badania jakościowe

Opisane w poprzednich rozdziałach analizy literaturowe oraz ilościowe stały się punktem wyjścia do badań jakościowych. Przeprowadzone analizy posłużyły do konceptualizacji projektu badania jakościowego jak i do opracowania pytań badawczych w świetle teoretycznych koncepcji związanych z uczeniem się w organizacjach. Obszerna analiza literatury przyczyniła się także do opracowania narzędzi badawczych – scenariusza wywiadu oraz książki kodów, które wsparły proces realizacji badań jakościowych.

Niniejszy rozdział w pierwszej części przedstawi główne założenia dotyczące projektu badań jakościowych, w drugiej zaś przedstawi szczegółowe cele i zastosowane w prezentowanym projekcie jakościowe metody badawcze.

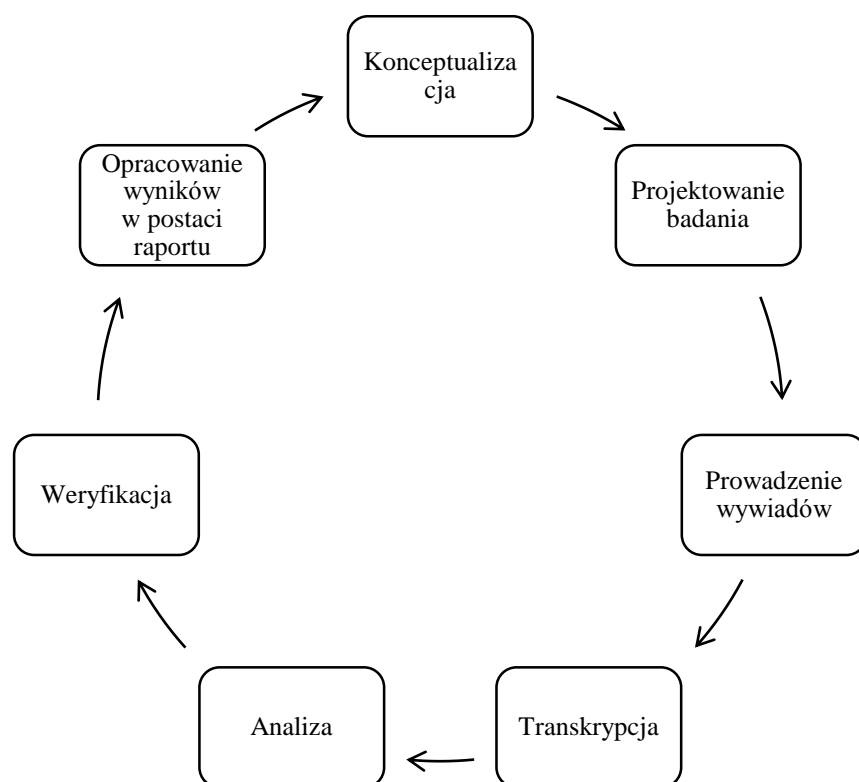
5.1 Podstawowe założenia dotyczące projektu badań jakościowych

Zdaniem Kvale’a (2010: 76) opracowanie projektu badań jakościowych składa się z siedmiu etapów:

1. Konceptualizacji – sformułowania celu badania i problemu badawczego;
2. Projektowania badania – zaplanowaniu właściwych względem celu badania jakościowych technik badawczych oraz zaplanowanie przebiegu badania;
3. Prowadzenia wywiadów – na podstawie wcześniej opracowanego narzędzia badawczego, przy zachowaniu refleksyjnej postawy wobec uzyskiwanej wiedzy i relacji interpersonalnych zachodzących w sytuacji wywiadu;
4. Transkrypcji – przekształcenia mowy w tekst pisany;
5. Analizy danych jakościowych – tworzeniu kategorii poprzez kodowanie, a następnie analiza fragmentów wywiadów w oparciu o wybraną metodę analizy;
6. Weryfikacji – określenia trafności i rzetelności oraz możliwości generalizacji danych uzyskanych w wywiadach;
7. Opracowania wyników – prezentacji uzyskanych wyników badań w sposób czytelny.

Poniższy rysunek przedstawia schemat etapów projektu badawczego według Kvale (2010: 77), zgodnie z którym omówię podstawowe założenia realizowanego projektu opartego na jakościowych technikach badawczych, a następnie przedstawię konkretne ustalenia względem trzech części badania jakościowego.

Rysunek 19 Siedem etapów projektu badawczego opartego na technikach jakościowych.



Źródło: Kvale 2010: 77.

Projektowanie badania opartego na technikach jakościowych, wymaga podjęcia decyzji odnośnie procedur i technik, jakie zostaną użyte w badaniu – udzielenia odpowiedzi na pytanie „jak?” względem postawionych sobie celów badawczych i wiedzy, jaką chce się uzyskać poprzez badanie (Kvale 2010: 83). Techniki badawcze stosowane przez badaczy jakościowych są wyrazem powszechnej wiary w to, że mogą one dostarczyć „głębszego” rozumienia zjawisk społecznych, niż można byłoby to uzyskać z danych czysto ilościowych (Silverman 2009: 59).

Celami szczegółowymi prowadzonego przeze mnie projektu badawczego jest:

- identyfikacja i analiza poszczególnych praktyk i procesów uczenia się, zarządzania informacjami i wiedzą w małych i średnich firmach technologicznych w zakresie formalnych i nieformalnych procesów uczenia się;
- analiza mechanizmów uczenia się w firmach technologicznych;
- ocena znaczenia poszczególnych praktyk i procesów uczenia się dla firm;
- identyfikacja i ocena znaczenia źródeł wiedzy – wewnętrznych i zewnętrznych dla firm technologicznych.

Cele badań jakościowych są wynikiem przeprowadzonej szczegółowej analizy literatury oraz przeprowadzonych badań ilościowych przy pomocy najbardziej popularnego narzędzia do badań ilościowych organizacji uczących się – DLOQ.

5.1.1 Prowadzenie badań jakościowych

Ze względu na eksploracyjny charakter badań dotyczących zjawiska uczenia się w organizacjach, wybrałam technikę wywiadu. Wywiad jest jedną z głównych metod badawczych spośród jakościowych technik badawczych, która może być stosowana także w badaniach ilościowych. W badaniach jakościowych wywiady mają charakter pytań otwartych i realizowane są na małych próbach badawczych, podczas gdy w badaniach ilościowych badacze koncentrują się na problemach związanych rzetelnością wywiadu i reprezentatywności próby badawczej (Silverman 2009: 40). Badania z zastosowaniem techniki wywiadu jakościowego pozwalają uzyskać wgląd w świat życia badanych, którzy własnymi słowami opisują swoje działania, doświadczenia i poglądy (Kvale 2010: 39).

Wywiady prowadzone były zgodnie ze scenariuszami (zob. wywiady częściowo standaryzowane, Kostera 2008: 122), które uwzględniały cele i problemy badawcze, przy zachowaniu refleksyjnej postawy wobec uzyskiwanej wiedzy i relacji interpersonalnych mających miejsce w sytuacji wywiadu (Kvale 2010: 77). Scenariusz wywiadu jest narzędziem porządkującym przebieg rozmowy (Gudkova 2012: 121), a swoim zakresem obejmuje główne tematy rozmowy i sugerowane pytania.

Prowadzone wywiady miały charakter częściowo ustrukturyzowany i dawały możliwość dogłębnego wglądu w badaną problematykę (Gudkova 2012: 115), dlatego też wywiady w ramach niniejszego projektu badawczego, miały charakter częściowo nieustrukturyzowany. Oznacza to, że badacze i prowadzący wywiady, zgodnie z wytycznymi w scenariuszu wywiadu, mieli możliwość formułowania pytań w dogodny dla siebie sposób i prowadzili rozmowę swobodnie, dostosowując zadawane pytania, do kierunku, w jakim zmierzała rozmowa i względem założonych celów badania. Dzięki temu wywiady poruszały także zagadnienia, które niekonieczne były „oczekiwane” przez osobę prowadzącą wywiad. Im bardziej otwarta procedura prowadzenia wywiadów, tym większe prawdopodobieństwo uzyskania spontanicznych, szczerych i nieprzewidzianych odpowiedzi (Kvale 2010: 107). Prowadzone wywiady mogą nosić także miano wywiadów swobodnych, z ustaloną z góry, standaryzowaną listą pytań (Konecki 2000: 170).

5.1.2 Transkrypcja nagrań wywiadów jakościowych

Zgromadzony materiał empiryczny został poddany transkrypcji, kodowaniu i analizom (Babbie 2007: 406-408). Transkrypcja jest przekładem z jednego trybu narracji – dyskursu mówionego na inny tryb narracji – dyskurs pisany, który w badaniach jakościowych traktowany jest jako solidne dane empiryczne, na których opiera się dany projekt badawczy (Kvale 2010: 154). Trudnością w transkrybowaniu jest wiele cech rozmowy, które często nie sposób jest oddać na piśmie (Gibbs 2011: 41). Transkrypcja wiąże się ze zmianą formatu danych, a co za tym idzie, zakłada pewien stopień przekształcenia i interpretacji (Gibbs 2011: 54), daje jednak możliwość „uporządkowania chaotycznych” cech rozmowy (Silverman 2009: 187). Ze względu na oczywistą opozycję języka mówionego do języka pisanego, stworzone zostały zasady i reguły dla osób transkrybujących wywiady, które pomogły rozstrzygnąć sytuacje związane z interpretacją słowa mówionego. Wywiady transkrybowane były zgodnie z ustaleniami, aby uzyskać jak najbardziej rzetelną transkrypcję. Starano się także zapewnić wysoką jakość nagrań wywiadów poprzez prowadzenie rozmów w ciszy i w warunkach komfortowych zarówno dla rozmówcy, jak i osoby prowadzącej wywiad.

5.1.3 Kodowanie danych jakościowych

Następnie, po transkrypcji wywiadów, zostały one zakodowane. Kodowanie jest sposobem określania, czego dotyczą analizowane dane i polega na przypisaniu do danego fragmentu wywiadu kodu (Gibbs 2011: 80), aby potem w drodze analizy tekstu wyszukiwać fragmenty dotyczące danego zagadnienia przy pomocy wspólnej nazwy, wspólnego kodu. Kodowanie rozumieć można także jako metodę indeksowania czy kategoryzowania tekstu, której celem jest nakreślenie siatki odnoszących się do niego głównych wątków tematycznych (Gibbs 2011: 80).

Kodowanie wywiadów jakościowych miało miejsce w oparciu o opracowane książki kodów. Następnie, w procesie analizy, fragmenty wywiadów były kodowane ponownie, poprzez kody bardziej szczegółowe a także poprzez kody powstające w oparciu o analizę materiału. Kodowanie wykonywane w ten ostatni opisany sposób nosi w literaturze nazwę kodowania iteracyjnego.

Kodowanie i analiza danych miała miejsce przy pomocy programu do analizy danych jakościowych – QSR NVivo, który daje możliwość generowania raportów z wyszukiwania poprzez dane kody, czy słowa w transkrypcji.

5.1.4 Analiza zgromadzonych danych jakościowych

Zgromadzone i zakodowane dane jakościowe zostały poddane analizom. Nim jednak rozpoczęły się analizy, z transkrypcji usunięto elementy wywiadu – np. nazwy firmy, imiona pracowników, nazwy produktów ofertowanych przez firmy, w celu zapewnienia rozmówcom anonimowości.

Do analizy zastosowano brikolaż technik analitycznych, czyli do analizy zgromadzonych danych stosowano różne techniki analityczne (Kvale 2010: 186). Analiza danych przy wykorzystaniu brikolażu technik, nie podąża za określoną techniką analityczną, czy nie determinuje jednego podejścia do analizy badawczej, ale pozwala czerpać z wielu technik i koncepcji analizy.

Głównie zastosowane techniki analizy to m.in.:

- odnotowywanie wzorów i schematów;
- grupowanie;
- dokonywanie kontrastów i porównań;
- podciąganie przykładów szczegółowych pod uogólnienie;
- wydobywanie czynników, dostrzeganie relacji pomiędzy zmiennymi i poszukiwanie zmiennych pośredniczących (Miles, Huberman 2000: 252-253 za: Kvale 2010: 187).

5.1.5 Dobór próby w badaniach jakościowych i możliwości generalizacji wyników badań

Na etapie projektowania badania należy także zastanowić się nad doborem próby do badań – rozmówców do wywiadów. Decyzja w zakresie wyboru rozmówców rzutuje dalej na możliwość generalizacji wyników badań.

Badania jakościowe posługują się alternatywną logiką doboru próby badawczej (Flick 2010: 56-57). W przeciwieństwie do badań sondażowych, dobór próby nie jest podyktowany zasadami rachunku prawdopodobieństwa (Stasiak, Gendźwiłł 2012: 11). W badaniach jakościowych dobór próby badawczej polega na wyłonieniu zbioru wybranych przypadków, które pozwalają zgłębić dane zjawisko. Stąd dobór próby badawczej w badaniach jakościowych ma z reguły charakter celowy. Kryteria doboru celowego próby do badań jakościowych powinny być wywiedzione z założeń teoretycznych (Stasiak, Gendźwiłł 2012: 11). Dobór przypadków zaś powinien być zróżnicowany zarówno w obrębie badanych podmiotów (np. organizacji, zaangażowania w badane zjawisko) jak i z

punktu widzenia cech rozmówców tworzących dany podmiot, różnicujących ich pod kątem badanego zjawiska. Wśród tych cech z reguły wymieniana się wiek, płeć, doświadczenie zawodowe, zajmowane stanowisko, czy wykształcenie (Patton 1990 za: Stasiak, Gendźwiłł 2012: 11). Dobrane przypadki powinny tym samym raczej reprezentować zróżnicowane znaczenia, jakie badane zjawisko ma w świadomości i praktyce życiowej badanych osób (Flick 2010: 61). To zaś umożliwia relatywnie łatwo uchwycić zmienność i różnorodność badanego zjawiska.

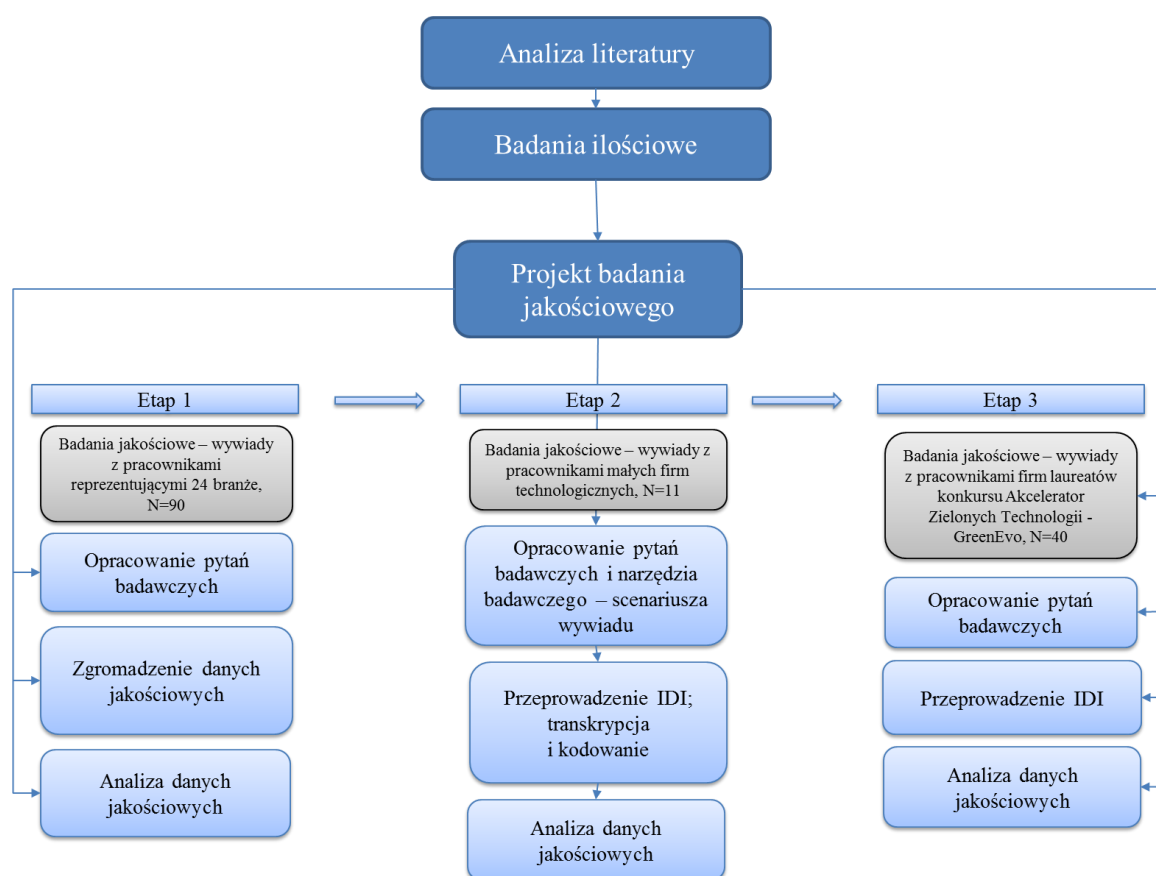
Możliwości generalizacji wyników badań jakościowych wymagają racjonalnego oszacowania zakresu, w jakim uzyskane w jednym badaniu wyniki mogą zostać użyte jako wskazówka względem tego, co może wydarzyć się w innej sytuacji, co może mieć miejsce dzięki osądowi zarówno badacza jak i czytelnika (Kvale 2010: 203). Dlatego też, m.in. Lincoln i Guba (1985) postulują, by zamiast generalizować wyniki badań jakościowych, lepiej jest rozważyć możliwość uzasadnionego przeniesienia do innego kontekstu (za: Stasiak, Gendźwiłł 2012:13). Innymi słowy, należy zastanowić się, czy to, co zostało ustalone w oparciu o niereprezentatywną próbę badawczą z perspektywy badań ilościowych, wniesie coś nowego, zaproponuje nową wiedzę odnośnie funkcjonowania innych firm, np. działających w innych branżach, czy innych grup pracowników.

Z tego punktu widzenia, wyniki badań jakościowych mogą być uogólniane, a zadanie to może zostać wykonane przez badacza, ale także przez czytelnika danego opracowania badań jakościowych. Rolą badacza może być udostępnienie szerokiego opisu, ale także wskazanie i uargumentowanie zakresu, w jakim wyniki badań mogą zostać uogólnione. W tej pierwszej sytuacji, kiedy mamy wyłącznie szeroki opis badań, czytelnik także sam ocenia, czy prezentowane wyniki badań odnoszą się do innych sytuacji na podstawie lektury raportu i decyduje o możliwości generalizacji wyników badania, z którym się zapoznał. Wtedy to rzetelne przedstawienie danych oraz wyników pozwala określić zakres obowiązywania wniosków oraz możliwość ich przeniesienia w inny kontekst (Stasiak, Gendźwiłł 2012: 13).

Niniejszy projekt badawczy opiera się na wyselekcjonowanym podzbiorze danych, na które składa się łącznie 141 wywiadów, które liczą wiele godzin wywiadów i tysiące stron transkrypcji. Badania jakościowe w pracy składają się z trzech części. Pierwszą część stanowią badania wykonane samodzielnie przez autorkę niniejszej pracy i są to badania,

które prowadzone były w małych firmach technologicznych, badanych wcześniej przy pomocy DLOQ (Etap 2). Kolejną część niniejszego projektu badawczego, stanowiły dane zebrane w ramach projektu „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika” (Etap 1) oraz dane uzyskane w ramach projektu badawczego firm laureatów trzech edycji projektu prowadzonego przez Ministerstwo Środowiska – Akcelerator Zielonych Technologii – GreenEvo (Etap 3). Szczegółową procedurę projektu badawczego, części opartej na technikach jakościowych, przedstawia poniższy schemat.

Rysunek 20 Część projektu badawczego oparta na jakościowych technikach badawczych.



Źródło: Opracowanie własne.

W dalszej części zaprezentowane zostaną szczegółowe cele i metody badawcze prowadzonych badań jakościowych oraz przedstawione zostaną szczegółowe założenia każdej z części projektu badawczego.

5.2 Cele i metody badawcze – badania jakościowe

Celem badania jakościowego jest wyjaśnienie wyników badania ilościowego, zgłębienie badań zjawiska uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych, w

szczegółności procesów formalnego i nieformalnego uczenia się przez małe i średnie firmy technologiczne.

Badania obejmują analizę i ocenę możliwości uczenia się pracowników w małych i średnich firmach technologicznych oraz uwarunkowania tych procesów.

5.2.1 Cele badawcze badań jakościowych

Część jakościowa pracy, zgodnie z wcześniej przedstawionymi celami badawczymi, poszukuje odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

1. W jaki sposób kształtują się procesy uczenia się w małych firmach technologicznych w Polsce?
2. Jakie są konkretne procesy i praktyki uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych w Polsce? Jak wygląda mechanizm uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych?
3. Jaka jest rola osób „dobrze poinformowanych” w organizacji i kim one są? Co oznacza dla pracowników „bycie dobrze poinformowanym”?
4. Jakie są źródła wiedzy małych i średnich firm technologicznych?
5. W jaki sposób pracownicy tworzą i zdobywają wiedzę w firmach technologicznych?

5.2.2 Metody badawcze – badania jakościowe

Niniejszy jakościowy projekt badawczy oparty jest na danych jakościowych pochodzących z trzech różnych projektów badawczych, realizowanych samodzielnie przez autorkę pracy, jak i w ramach współpracy z doktorantami i pracownikami Wydziału Zarządzania UW. Szczegółowe założenia każdego z projektów badawczych zostaną omówione poniżej.

5.2.2.1 Część 1 jakościowego projektu badawczego

Na podstawie analizy literatury oraz w oparciu o wyniki badań ilościowych, zaprojektowałam badania jakościowe, które poprowadziłam w firmach wcześniej badanych przy pomocy DLOQ. Próba badawcza jednak została okrojona do firm, które charakteryzowały się niewielką liczbą pracowników.

Badanie jakościowe zostało przeprowadzone w trzech firmach, które scharakteryzowane mogą być jako firmy technologiczne (zgodnie z wcześniej opracowaną definicją firmy technologicznej), zatrudniające niewielką liczbę pracowników – od 17 do 53. Zgodnie z

PKD, firmy stanowiące próbę do badań jakościowych zajmowały się produkcją aparatury rozdzielczej i sterowniczej energii elektrycznej, produkcją konstrukcji metalowych i ich części oraz produkcją pozostałych gotowych wyrobów metalowych, gdzie indziej nieklasyfikowanych (nr PKD odpowiednio: 2712Z; 2511Z; 2599Z).

Rozmówców do badania jakościowego dobrałam w sposób celowy. Uczestnicy badania zostali wybrani jako ci, którzy mogą wypowiadać się w imieniu grupy (Babbie 2010: 195). Dobór osób do badania został dokonany w sposób zapewniający maksymalne zróżnicowanie rozmówców pod względem: wieku, płci, zajmowanych stanowisk, stażu pracy, poziomu i typu wykształcenia. Takie podejście w doborze próby badawczej daje możliwość spojrzenia na badane zjawisko pod wieloma kątami i z wielu perspektyw.

Szczegółowe informacje dotyczące próby badawczej do tej części badań prezentuje Tabela 27.

Tabela 27 Przeprowadzone wywiady jakościowe z wybranymi pracownikami firm badanych przy pomocy DLOQ.

Lp.	Płeć	Wiek	Stanowisko			Staż pracy w firmie	Wykształcenie	Wykształcenie techniczne
			Kierownik	Specjalista	Pracownik wykonawczy			
A	K	<30		V		<5	wyższe	V
B	M	<30		V		<5	wyższe	V
C	M	<55	V			<5	wyższe	V
D	M	<30		V		<5	wyższe	V
E	M	55+			V	<5	zawodowe	V
F	M	<30			V	<5	zawodowe	V
G	M	55+	V			<1	wyższe	V
H	M	>30	V			<1	wyższe	V
I	M	<30	V			<1	średnie	nie
J	M	55+		V		<1	średnie	nie
K	M	55+	V			<5	wyższe	V

Źródło: Opracowanie własne.

Celem badania była możliwie szeroka eksploracja pola badawczego, dotyczącego organizacyjnych mechanizmów, procesów i praktyk uczenia się. Badanie jakościowe

odpowiadało zatem postulatowi badania organizacyjnego uczenia się z perspektywy mechanizmów uczenia się, a nie idealnego tworu organizacyjnego, jakim jest organizacja ucząca się (por. Popper, Lipshitz 1998, Popper, Lipshitz 2000). Poprzez badanie starałam się zidentyfikować możliwości uczenia się pracowników w małych firmach technologicznych, a także odmienne postrzeganie tych możliwości z punktu widzenia cech rozmówców – ich płci, wieku, stanowiska pracy, doświadczenia zawodowego, poziomu i typu wykształcenia.

Stworzony scenariusz wywiadu, konsultowany był z doktorantami i pracownikami Katedry Teorii Organizacji, a następnie był weryfikowany poprzez dwa wywiady próbne. Wywiady próbne docelowo nie zostały włączone w próbę badawczą. Zarówno po konsultacjach ze współpracownikami oraz po wywiadach próbnych, scenariusz wywiadu ulegał modyfikacjom i udoskonaleniom.

Scenariusz wywiadu odpowiadał postawionym wcześniej pytaniom badawczym, choć pytania w scenariuszu sformułowane były odmiennie w stosunku do pytań badawczych (por. Kvale 2011: 109). Scenariusz wywiadu oraz pytania badawcze prezentuje Tabela 28.

Tabela 28 Pytania badawcze i pytania w scenariuszu wywiadu.

Pytania badawcze	Pytania wywiadu
<p>Jaka jest rola osób „dobrze poinformowanych” i kim one są?</p> <p>Co oznacza dla pracowników „bycie dobrze poinformowanym”?</p>	<p>Kto Pana/Pani zdaniem jest najlepiej w firmie poinformowany i dlaczego?</p> <p>Co dla Pana/Pani oznacza „bycie poinformowanym”?</p>
<p>W jaki sposób kształtują się procesy uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych w Polsce?</p> <p>Jakie są konkretne mechanizmy, procesy i praktyki uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych w Polsce?</p>	<p>Z jakich możliwości edukacyjnych i szkoleniowych może Pan/Pani skorzystać w firmie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • szkolenia wewnętrzne / szkolenia zewnętrzne / kursy / studia? <p>Jak Pan/Pani ocenia możliwości edukacyjne i szkoleniowe oferowane przez firmę?</p> <p>W jaki sposób w Pana/Pani firmie rejestruje i dokumentuje się obecny i aktualny stan wiedzy pracowników?</p> <p>Na jakiej podstawie podejmuje się decyzje w Pana/Pani firmie o:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizacji szkolenia wewnętrznego / delegowaniu pracownika/ów na szkolenie / kurs / studia? <p>Czy są jakieś zwyczaje związane z uczestnictwem pracowników w szkoleniu lub kursie?</p> <p>Jaką wiedzę i jakie umiejętności pracowników Pana/Pani firma stara się rozwijać i doskonalić przy pomocy szkoleń?</p> <p>W jaki sposób poza omówionymi możliwościami edukacyjno-szkoleniowymi Pana/Pani firma wspiera rozwój pracowników?</p> <ul style="list-style-type: none"> • czas na uczenie się / praca z osobami lepiej wykwalifikowanymi / ambitne cele i zadania do realizacji, które stanowią wyzwanie dla pracownika <p>Jak wyglądają w Pana/Pani organizacji formalne/niefORMALNE procedury związane z systematycznym gromadzeniem wiadomości/wiedzy?</p> <p>Na gromadzenie jakiej wiedzy/jakich wiadomości kładzie się w Pana/Pani organizacji największy nacisk?</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferta technologiczna / przepisy prawa i inicjatywy ustawodawcze / rynek pracy / potencjalni pracownicy <p>W jaki sposób Pan/Pani gromadzi istotne z punktu widzenia swojej pracy wiadomości? Czy może Pan/Pani podać przykład, w jaki sposób gromadzi istotne dla siebie wiadomości?</p> <p>Na podstawie Pana/Pani obserwacji, czy mógłby Pan/Pani podać przykład, w jaki sposób w Pana/Pani organizacji pracownicy dzielą się wiedzą?</p>

	<p>Formalne spotkania / Nieformalne spotkania / Systemy informatyczne do zarządzania wiedzą/ Systemy zarządzania relacjami z klientem/repozytoria wiedzy / katalogi ekspertów – systemy eksperckie / systemy pracy grupowej / email / listy dyskusyjne / czat / blogi / wirtualne grupy robocze / komunikatory / systemy obiegu pracy / systemy zarządzania dokumentami i treściami / portale internetowe / portale społeczne / portale korporacyjne / mechanizmy wyszukiwania / systemy wspomagania podejmowania decyzji (DSS) / systemy informacji zarządczej / systemy zarządzania rekordami / systemy workflow / systemy Business Process Management / systemy zarządzania zawartością / inne</p> <p>W jaki sposób u Pana/Pani w firmie najczęściej wygląda podsumowanie zadania/projektu, jakiegoś ważnego etapu realizacji długofalowego działania?</p> <p>W jaki sposób Pana/Pani firma pozyskuje wiedzę z zewnątrz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • zakup raportów / lektura prasy branżowej / udział w konferencjach i targach / członkostwo w stowarzyszeniach branżowych / zakup usług doradczych i analitycznych / zlecanie analiz / systematyczne wyszukiwanie www / ... <p>O jakich podmiotach gromadzi się wiedzę, istotne wiadomości w Pana/Pani firmie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • klienci / konkurenci / kontrahenci / dostawcy / podwykonawcy <p>W jaki sposób u Pana/Pani w firmie dyskutuje się i ocenia się nowe sposoby wykonania zadania/pracy i osiągnięcia celu?</p> <p>Jak często i jakiego typu inicjatywy podejmuje się w celu wykonania zadania/pracy i osiągnięcia celu w nowy sposób?</p> <p>W jaki sposób zachęca się w Pana/Pani firmie pracowników do wykonywania zadań/pracy i osiągania celów w nowy sposób?</p> <p>W jaki sposób nagradza się pracowników, którzy przejmują inicjatywę w celu wykonania zadania/pracy i osiągnięcia celu w nowy sposób?</p>
--	--

Źródło: Opracowanie własne.

Wywiady z pracownikami badanych firm prowadziłam w okresie wrzesień – listopad 2012 r. Łącznie przeprowadziłam 11 wywiadów. Średni czas trwania wywiadu wynosił 68 minut, tj. 1 godzina i 8 minut, z czego najdłuższy trwał 1 godzinę i 54 minuty.

Każdy z wywiadów był nagrywany, a następnie transkrybowany. Transkrypcja wszystkich wywiadów dała ponad 270 stron znormalizowanego tekstu (1800 znaków ze spacjami). Następnie, wywiady zostały zakodowane, zgodnie z opracowanymi przeze mnie wytycznymi zawartymi w książce kodów. Do kodowania oraz do analizy danych wykorzystałam program QSR NVivo.

Następnie, z programu NVivo wygenerowane zostały zestawienia – fragmenty wywiadów zawierające poszczególne kody, które poddane były szczegółowej analizie.

5.2.2.2 Część 2 projektu badań jakościowych – „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”

Kolejne dane jakościowe do niniejszej pracy, zgromadzone zostały dzięki zrealizowanemu przez Wydział Zarządzania UW projektowi „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”, finansowanemu przez Unię Europejską w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (nr umowy: UDA-POKL.02.01.02-00-012/10), który realizowany był przez Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego w okresie lipiec 2011 – kwiecień 2013 r.

Projekt koncentrował się na zbadaniu zagadnień związanych ze społeczną odpowiedzialnością biznesu, z unikalnej perspektywy – perspektywy pracownika. W ramach projektu zrealizowano duże badanie jakościowe, bazujące na 90 wywiadach reprezentujących w 22 branżach. Taka skala prowadzonych wywiadów pozwoliła na zgromadzenie dużego materiału badawczego, poruszającego szeroki wachlarz zjawisk organizacyjnych (Klincewicz 2013b). Wywiady stanowiły obszernie rozmowy, średnio trwały 58 minut, z czego najdłuższy wywiad trwał 153 minuty, tj. 2 godziny i 33 minuty.

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone z rozmówcami wybranymi na zasadzie doboru celowego, dążącego do zagwarantowania maksymalnego zróżnicowania próby i celowej stratyfikacji (Miles, Huberman 2002: 29 za: Klincewicz 2013b: 22).

Kryteriami doboru były:

- branża pracodawcy (co najmniej 4 wywiady w 22 wybranych branżach według sekcji PKD z 2007 r.);
- wielkość organizacji (równowaga pomiędzy firmami małymi a średnimi i dużymi),
- miejsce pracy (Warszawa a inne części kraju);
- płeć pracownika;
- grupa wiekowa (pracownicy poniżej 45 roku życia i powyżej);
- stanowisko: kierownicze lub wykonawcze/specjalistyczne.

Wywiady były prowadzone przez zespół badaczy w okresie styczeń – marzec 2012 roku w oparciu o scenariusz wywiadu przygotowany przez zespół badaczy z Wydziału Zarządzania UW. W realizację badań zaangażowany był zespół pracowników i doktorantów Wydziału

Zarządzania UW, w składzie dr Maciej Bernatt, dr Agnieszka Kacprzak, dr Michał Mijał, Magdalena Miedzianowska oraz dr hab. Marcin Żemigala oraz autorka niniejszej pracy. Tym samym aktywnie uczestniczyłam w opracowywaniu scenariusza wywiadu oraz w pracach nad ostateczną wersją scenariusza. Następnie, na podstawie scenariusza wywiadu prowadzone były wywiady jakościowe z pracownikami reprezentującymi 22 branże. Łącznie przeprowadzono 90 wywiadów i każdy z przeprowadzonych wywiadów był nagrywany, a następnie poddany był transkrypcji oraz kodowaniu, w oparciu o książkę kodów opracowaną przez dra hab. Marcina Żemigalę.

Ponadto, projekcie odpowiedzialna byłam za organizację i koordynację całościowego procesu badawczego oraz aktywnie uczestniczyłam w analizie zgromadzonych danych jakościowych oraz pracowałam nad przygotowaniem raportu z badań oraz innych publikacji prezentujących wyniki analiz. W dwóch publikacjach powstałych na podstawie danych z projektu zajęłam się opracowaniem zagadnień związanych z rozwojem zawodowym pracowników. Dane w obszarze tych zagadnień zostały także wykorzystane na potrzeby jednej z części niniejszej pracy.

Scenariusz wywiadu obejmował 12 ogólnych pytań oraz powiązane z głównymi pytaniami pytania pomocnicze. Treść, zakres i znaczenie pytań wywiadu konsultowane było z ekspertami w zakresie badań jakościowych, a także zagadnień związanych ze społeczną odpowiedzialnością biznesu. W oparciu o konsultacje eksperckie oraz dwa wywiady próbne, których wyniki zostały włączone do analizy zgromadzonych danych jakościowych, scenariusz wywiadu podlegał modyfikacjom i udoskonaleniom.

Rozmówcom zapewniono anonimowość ze względu na stosunkowo wrażliwe informacje, uzyskiwane w wywiadach. Celem wywiadów było uzyskanie jak najszerszych informacji, istotne były nie tylko same odpowiedzi na pytania dotyczące zjawisk organizacyjnych, ale kontekst, przyczyny i opinie pracowników w zakresie badanych zjawisk.

Tabela 29 prezentuje pytania ze scenariusza, na które odpowiedzi zostały wykorzystane w niniejszej pracy. Pytania dotyczyły zagadnienia rozwoju zawodowego i składały się na nie: pytanie główne oraz pytania opcjonalne (O), uszczegóławiające, stanowiące pomoc dla osób prowadzonych wywiady.

Tabela 29 Fragment scenariusza wywiadu dotyczący zagadnień związanych z rozwojem zawodowym.

<p>Proszę powiedzieć, co dla Pana/i znaczy rozwój zawodowy?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (O) Proszę powiedzieć jak istotny jest dla Pan/i awans i wzrost wynagrodzenia w perspektywie rozwoju? ▪ (O) Proszę powiedzieć, jakie narzędzia rozwoju są stosowane w Pana/i firmie, np.: ścieżki kariery, programy szkoleń, rozwoju talentu i jak Pan/i ocenia ich użyteczność i powszechność? ▪ (O) W jaki sposób pozna Pan/i, że 'idzie do przodu', 'nie tkwi w miejscu'? <p>(F) Jakie inne przemyślenia ma Pan/i na ten temat?</p>

Źródło: Dokumenty projektu „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”.

Następnie wywiady zostały transkrybowane i zakodowane przy pomocy programu QSR NVivo. Tabela 30 prezentuje kody dotyczące zagadnienia rozwoju zawodowego.

Tabela 30 Fragment książki kodów dotyczący zagadnienia rozwoju zawodowego.

Kategoria kodu	Kod	Wyjaśnienie
Rozwój zawodowy	Rozwój zawodowy percepcja	<ul style="list-style-type: none"> • elementy pracy decydujące o rozwoju zawodowym <ul style="list-style-type: none"> ○ poczucie rozwijania się („widzę, że idę do przodu....”) ○ identyfikacja ważnych rozwojowo obszarów zawodowych („jest dla mnie ważne, żeby....”, „istotne...”, „najważniejsze w pracy...”) ○ Pragnienia związane z rozwojem („chciał(a)bym”)
	Awans	<ul style="list-style-type: none"> • otrzymanie awansu • oczekiwanie awansu • znaczenie awansu • opinie na temat awansu • definicja awansu
	Wynagrodzenie	<ul style="list-style-type: none"> • opinie na temat poziomu wynagrodzenia • polityka wynagradzania
	Rozwój instrumenty	<ul style="list-style-type: none"> • stosowane instrument rozwoju: <ul style="list-style-type: none"> ○ ścieżki karier, ○ programy szkoleniowe, ○ programy rozwoju talentów ○ atrakcyjność stosowanych instrumentów – opinia, ocena ○ powszechność stosowanych instrumentów – kto korzysta, jak często, na jakich zasadach ○ rola menedżera/szefa: ‘wysyłanie/blokowanie udziału w szkoleniach’, inspirowanie
	Rozwój inne	<ul style="list-style-type: none"> • inne wypowiedzi i opinie na temat rozwoju zawodowego

Źródło: Dokumenty projektu „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”.

5.2.2.3 Część 3 projektu badań jakościowych – Akcelerator Zielonych Technologii - GreenEvo

W listopadzie i grudniu 2012 r. uczestniczyłam w projekcie badawczym dotyczącym doświadczeń związanych z funkcjonowaniem polskich firm-dostawców technologii środowiskowych. Projekt badawczy stanowił część projektu GreenEvo – Akcelerator Zielonych Technologii, który realizowany jest przez Ministerstwo Środowiska od 2009 roku. Celem projektu jest wsparcie polskich firm oferujących zielone technologie w rozpoczęciu lub zwiększeniu obecności na rynkach zagranicznych. Do 2013 r. Ministerstwo Środowisko przeprowadziło 4 edycje konkursu, w których wyróżniło i nagrodziło udziałem w projekcie łącznie 48 firm oferując im uczestnictwo oraz dostęp do fachowej wiedzy w zakresie instrumentów wsparcia dla firm oferujących zielone technologie, rynków zagranicznych, ochrony własności intelektualnej i planowania strategicznego (Strona internetowa: <http://greenevo.gov.pl/pl/informacje-ogolne/greenevo>, 30.05.2014).

Głównym celem projektu badawczego było wsparcie tworzenia polityki środowiskowej, poprzez szczegółowe rozpoznanie rynku i poddanie analizom procesy rozwoju, promocji, sprzedaży i wdrażania technologii środowiskowych przez firmy (Klincewicz 2013a: 9). W listopadzie i grudniu 2012 r. przeprowadzone zostały pogłębione wywiady z reprezentantami 40 firm-laureatów trzech edycji konkursu GreenEvo – Akcelerator Zielonych Technologii.

Firmy-laureaci konkursu zostały wyłonione przez niezależnych ekspertów oceniających oferowane przez firmy rozwiązania technologiczne. Laureatami GreenEvo są polskie firmy posiadające własne technologie sprzyjające ochronie środowiska oraz doświadczenia związane z działalnością zagraniczną. Badaniami zostały objęte firmy-laureaci trzech pierwszych edycji konkursu (do 2012 r. włącznie). Próbkę badawczą stanowiło zatem 40 firm producentów technologii środowiskowych, z polskim kapitałem, prowadzących działalność produkcyjną i będących laureatami konkursu GreenEvo z lat 2010 – 2012, w związku z czym dobór próby badawczej był celowy. Badane firmy spełniają kryteria firmy technologiczne, które zostało opracowane do badań w ramach niniejszej pracy.

Innowacje w zakresie technologii sprzyjającej ochronie środowiska przyczyniają się do znaczącego rozwoju sektora wysokich technologii i wyraźnie rośnie zainteresowanie wynikami badań i prac rozwojowych w zakresie zmian klimatycznych i bioróżnorodności

(OECD 2009: 54). Stąd też firmy działające w obszarze zielonych technologii są grupą firm szczególnie szybko rozwijających się. Próba badawcza składająca się z firm-laureatów GreenEvo zatrudnia średnio powyżej 50 pracowników, a średnie zatrudnienie w firmach badanych w projekcie GreenEvo, wyniosło na koniec 2011 roku 63,02 pracownika, zaś rok później nawet 66,51 pracownika (Klincewicz 2013a: 19). Z perspektywy całości branży, struktura zatrudnienia firm wyłonionych jako laureatów konkursu GreenEvo, nie odpowiada strukturze branży technologii środowiskowych, gdzie 41% podmiotów zatrudnia od 1 do 9 pracowników, 38,9% firm zatrudnia od 10 do 50 pracowników, a 20,1% oferuje ponad 50 stanowisk pracy (Wrzesiewski i Miller 2010: 43).

Firmy-laureaci reprezentują sześć szerokich obszarów technologicznych:

- odnawialne źródła energii – kolektory słoneczne, brykieciarki, ogniwa paliwowe, mała energetyka wodna, biogaz;
- gospodarka wodno-ściekowa – dostawcy oczyszczalni ścieków komunalnych i przemysłowych, rozwiązań do uzdatniania wody, suszarni odpadów ściekowych;
- gospodarka odpadami – przetwarzanie odpadów niebezpiecznych i ubocznych produktów spalania węgla, zabezpieczenie składowania paliw płynnych, zgazowanie biomasy, przetwarzanie tworzyw sztucznych na paliwa płynne;
- oszczędność energii – technologie wspierające oszczędność energii elektrycznej i cieplnej, rozwiązania dla domów pasywnych, rozwiązania energooszczędnego oświetlenia, pompy ciepła, systemu zarządzania mediami energetycznymi;
- ochrona bioróżnorodności – technologie rekultywacji jezior;
- ochrona powietrza – redukcja emisji zanieczyszczeń do atmosfery (Klincewicz 2013a: 15).

Badanie zostało przeprowadzone przy wykorzystaniu scenariusza wywiadu opracowanego przez dra hab. Krzysztofa Klincewicza. Scenariusz konsultowany był z pracownikami Ministerstwa Środowiska i składało się na niego ponad 100 pytań i łącznie 15 stron instrukcji dla osób prowadzących wywiady. Wywiady prowadzone były zgodnie z logiką 1 firma = 1 wywiad, choć często w wywiadach uczestniczyła więcej niż jedna osoba reprezentująca firmę. Rozmówcami były osoby zarządzające - właściciele, członkowie zarządu, a w przypadku firm większych - dyrektorzy sprzedaży, menedżerowie produktu (Klincewicz 2013a: 19). Każdy z wywiadów dotyczył tych samych zagadnień, jednak

prowadzący wywiady mieli swobodę co do sposobu formułowania pytań i kolejności ich zadawania. Z perspektywy badania, istotne było umożliwienie rozmówcom udzielania swobodnych (Klincewicz 2013a: 19). W okresie dwóch miesięcy, wywiady zostały przeprowadzone ze wszystkimi badanymi firmami przez zespół doktorantów Zakładu Teorii Metod Organizacji, w składzie Adrianna Jednoralska, Marcin Darecki, Magdalena Marczevska i Przemysław Wiśniewski.

Wywiady trwały średnio 157 minut, tj. 2 godziny i 37 minut. Najdłuższy z wywiadów trwał 266 minut, tj. 4 godziny i 26 minut). Każdy wywiad został nagrany i poddany transkrypcji przez zespół doktorantów. W rezultacie otrzymano setki stron transkrypcji, które następnie zostały zakodowane przy pomocy 77 kodów przez Martynę Czerniakowską na podstawie książki kodów opracowanej przez dra hab. Krzysztofa Klincewicza.

Przed rozpoczęciem analizy danych jakościowych, z wywiadów zostały usunięte informacje, które mogłyby wskazywać na tożsamość firm lub obszary ich działania (Klincewicz 2013a: 20).

5.2.3 Podsumowanie założeń dotyczących projektu badań jakościowych

Jak zauważa Flick (2010: 96) badania jakościowe, nawet na niedużych próbach, są czasochłonne – półtoragodzinny wywiad pociąga za sobą przynajmniej tyle samo czasu poświęconego na zlokalizowanie rozmówców, umówienie się na spotkanie oraz dojazd na miejsce spotkania. Zakłada się także, że proces transkrybowania wywiadów trwa od czterech do szczęście raz więcej niż gromadzenie danych (Gibbs 2011: 36) zaś w przypadku szacowania czasu transkrypcji czas trwania nagrania należy wręcz pomnożyć przez cztery.

Dlatego też w ramach mojego projektu badawczego, wykorzystałam dane pochodzące z dużych projektów badawczych, w których miałam możliwość uczestniczyć. To zaś pozwoliło mi zrealizować projekt badawczy w obranych przeze mnie ramach czasowych. W dwie na łącznie trzy części jakościowego projektu badawczego włączone były także badacze z Wydziału Zarządzania UW, co znacząco usprawniło procesy badawcze. Informacje na temat trzech części jakościowego projektu badań podsumowuje Tabela 31.

Tabela 31 Główne informacje dotyczące projektów badawczych, z których zgromadzono i wykorzystano dane jakościowe.

Nazwa projektu	Moje badania	Spoleczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika	Akcelerator Zielonych Technologii - GreenEvo
Liczba wywiadów	11 wywiadów z pracownikami firm technologicznych	90 wywiadów z pracownikami zróżnicowanych firm	40 wywiadów z pracownikami firm technologicznych
Średnia długość trwania wywiadu	68 minut (1 godzina i 8 minut)	58 minut	157 minut (2 godziny i 37 minut)
Opracowanie scenariusza wywiadu	Adrianna Jednoralska	dr Maciej Bernatt dr Agnieszka Kacprzak Magdalena Miedzianowska dr hab. Marcin Żemigala	dr hab. Krzysztof Klincewicz
Opracowanie książki kodów	Adrianna Jednoralska	dr hab. Marcin Żemigala	dr hab. Krzysztof Klincewicz
Prowadzenie wywiadów i transkrypcja wywiadów	Adrianna Jednoralska	Zespół łącznie 26 badaczy	Adrianna Jednoralska, Marcin Darecki, Magdalena Marczevska, Przemysław Wiśniewski
Kodowanie wywiadów	Adrianna Jednoralska	Sylwia Mikulec Irena Samulska Paulina Grabowska Magdalena Juchniewicz	Martyna Czerniakowska
Analiza danych jakościowych w tematyce podjętej w ramach niniejszej pracy	Adrianna Jednoralska	Adrianna Jednoralska	Adrianna Jednoralska

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie m.in. Klincewicz 2013a, Klincewicz 2013b.

Dane zebrane w ramach trzech powyższych projektów, pozwoliły mi osiągnąć założone cele badawcze i tym samym odpowiedzieć na zaprezentowane na początku rozdziału pytania badawcze. W celu identyfikacji danych pochodzących z trzech projektów badawczych, będących przedmiotem analizy poszczególnych części pracy, stosowane będą następujące oznaczenia:

- dla danych pochodzących z małych firm technologicznych: [pracownik X, płeć, wiek, staż pracy w firmie, wykształcenie, stanowisko];
- dla danych pochodzących z projektu „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”: [branża X, wielkość firmy, płeć, wiek, stanowisko];
- dla danych pochodzących z projektu Akcelerator Zielonych Technologii – [Firma X].

6. Procesy, praktyki i mechanizmy uczenia się

Procesy uczenia się, istotne w kontekście zawodowym, można podzielić na dwa typy: formalne i nieformalne. Formalne procesy uczenia się zachodzą, np. poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach czy studiach uzupełniających i podyplomowych, seminariach, konferencjach oraz kursach e-learningowych. Mogą one być cennym i ważnym sposobem rozwijania wiedzy i umiejętności uczestników organizacji. Formalne procesy uczenia się z reguły polegają na uczeniu się w salach szkoleniowych, a sam proces charakteryzuje się wysokim poziomem ustrukturyzowania i przeważnie jest finansowany przez organizację (Marsick, Watkins 1990: 12; Marsick, Watkins 2001). Uczenie sformalizowane jest zatem procesem zaplanowanym i systematycznie realizowanym przez organizację i jej pracowników (Armstrong 2011: 578).

Jednym z najpopularniejszych instrumentów stymulujących rozwój zawodowy pracownika są szkolenia. Szkolenia definiuje się jako systematyczne i celowe działania, których wynikiem jest doskonalenie – pogłębianie posiadanych już przez pracownika wiedzy i umiejętności lub rozszerzanie – nabywanie nowej wiedzy i umiejętności (Andrzejczak 2004: 174). Poprzez szkolenia organizacja stara się m. in. dostosować kwalifikacje pracowników do aktualnych wymogów stanowiska pracy i rozszerzyć kwalifikacje pracowników w kontekście przewidywanych zmian technicznych i organizacyjnych w firmie (Litwin 2004: 345).

Diagnoza potrzeb doskonalenia i rozwoju pracownika – w związku z wymogami na danym stanowisku pracy należy do organizacji, jednak kierunek kariery w warunkach firmy wyznacza sam pracownik, opierając się na ocenie swoich możliwości i swoich aspiracjach zawodowych (Miś 1996: 110). Pracownik znając obrany przez siebie i organizację kierunek rozwoju zawodowego powinien samodzielnie móc decydować o niezbędnych dla siebie szkoleniach, uzupełniających jego wiedzę i umiejętności, zgodnie z modelem kompetencji na stanowisku, na którym chciałby pracować.

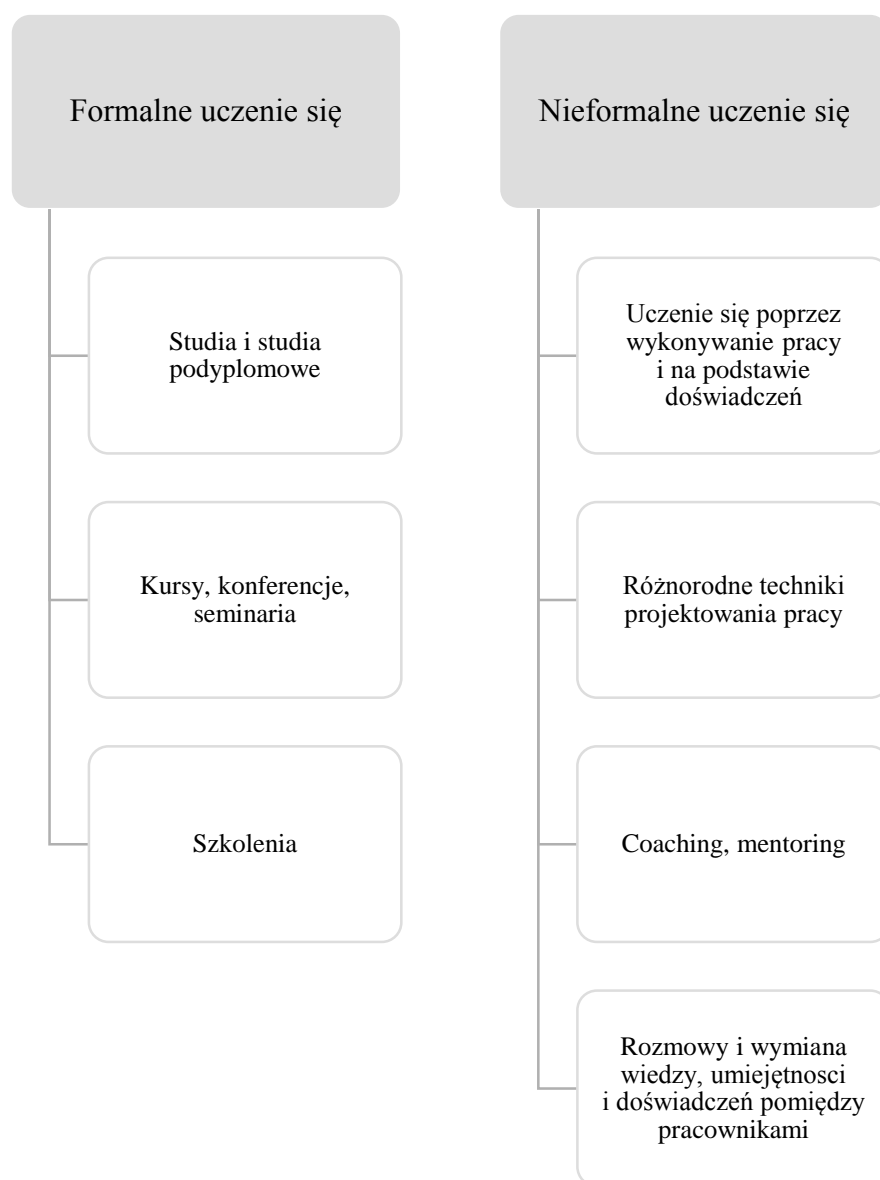
Nieformalne procesy uczenia się z reguły wynikają z intencji pracownika i nie są zbyt ustrukturyzowane (Watkins, Marsick 1992; Marsick, Watkins 2001; Marsick i in. 2009). Przykładami procesów nieformalnego uczenia się jest np. samodzielne zdobywanie wiedzy, networking, mentoring oraz planowanie i rozdzielanie zadań w organizacjach, które umożliwia pracownikom ocenić konieczność rozwijania przez nich konkretnej

wiedzy i umiejętności, a także współpracę między pracownikami, uczenie się metodą prób i błędów. Nieformalne procesy uczenia się, mogą być scharakteryzowane jako zintegrowane z codzienną pracą, zależne od otoczenia organizacji i niesystematyczne, nieplanowane, ale istotnie powiązane z działaniem i refleksją nad działaniem (Marsick, Volpe 1999: 5).

W przeciwieństwie do formalnych procesów uczenia się, uczenie nieformalne oparte jest na doświadczeniu i następuje wtedy, kiedy pracownik uczy się czegoś w trakcie wykonywania swojej pracy, co stanowi dla niego wyzwanie. Proces nieformalnego uczenia się może być dodatkowo wsparty m.in. coachingiem i mentoringiem, a także rotacją na stanowiskach pracy oraz współpracą w realizowaniu wspólnych przedsięwzięć przez różne działy w organizacji (Armstrong 2011: 577).

Zarówno formalne jak i nieformalne sposoby uczenia się stanowią instrumenty rozwoju zawodowego, które mogą być stosowane w organizacjach. Poniższy rysunek przedstawia przykładowe formalne i nieformalne możliwości uczenia się przez pracowników.

Rysunek 21 Przykładowe formalne i nieformalne procesy uczenia się.



Źródło: Opracowanie własne.

Koncepcją, która łączy zagadnienia formalnych i nieformalnych procesów uczenia się w organizacjach (ang. *learning in organizations* – *LIO*) oraz uczenia się przez organizacje (ang. *learning by organizations* – *LBO*) są mechanizmy uczenia się (ang. *organizational learning mechanisms* – *OLM*). OLM definiowane są jako zinstytucjonalizowane, ustrukturyzowane i procesowe uzgodnienia organizacyjne, które pozwalają organizacjom gromadzić, analizować, przechowywać i stosować informacje, które są istotne i mogą wpływać na efektywność funkcjonowania organizacji (Popper, Lipshitz 1998: 161; Armstrong, Foley 2003).

Mechanizmy uczenia się to koncepcja, która pozwala opisać sposób, w jaki zespół zbudowany z jednostek w organizacji poprzez zespołowe działania i współpracę uczy się. Jest to koncepcja, która łączy dwa podejścia LIO i LBO i rozwiązuje wątpliwości związane z możliwościami organizacyjnego uczenia się, wynikające z antropomorfizacji organizacji. W ten sposób, mechanizmy uczenia się to wykształcone przez organizację praktyki, których celem jest uczenie się i które funkcjonują samodzielnie, poza pracownikami organizacji. Z drugiej strony, to właśnie te mechanizmy uczenia się, pozwalają organizacji, w sposób ustrukturuwany, gromadzić, analizować, przechowywać, upowszechniać i wykorzystywać informacje i wiedzę istotną dla realizacji celów organizacji, prowadząc do wyższej sprawności i skuteczności działań zespołów pracowniczych (Popper, Lipshitz 1998: 168). Organizacyjne mechanizmy uczenia się są zatem bezpośrednio obserwowalnymi praktykami organizacyjnymi, które wykonywane są przez jednostki i zespoły w organizacji (Popper, Lipshitz 2000: 190). Z takiej perspektywy, organizacyjne mechanizmy uczenia się nadają organizacji umiejętność uczenia się, jednak bez budowania teoretycznych konstruktów, które uważane mogą być przez wielu za niezbyt jasne i niedostatecznie precyzyjne.

Z perspektywy cytowanych powyżej dwóch autorów, organizacje aby móc się uczyć, muszą być nie tylko wyposażone w mechanizmy uczenia się, ale promować muszą również szczególne wartości, dzięki czemu będą wspierać będą działania ukierunkowane na uczenie się.

W tej części zostaną omówione zagadnienia związane z formalnymi i nieformalnymi sposobami uczenia się pracowników oraz przedstawione zostaną mechanizmy i czynniki sprzyjające uczeniu się na podstawie badań jakościowych wybranych organizacji.

6.1 Formalne procesy uczenia się a koncepcje organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się

Wsparcie pracowników w zakresie zapewnienia im możliwości uczestnictwa w aktywnościach ukierunkowanych na uczenie się może prowadzić do budowy organizacji uczącej się (Watkins, Marsick 1993: 46). Zdaniem wielu, działalność w zakresie szkolenia pracowników stanowi ważny element budowy organizacji uczącej się (Kramlinger 1992). Jednak formalne sposoby uczenia się nie stanowią wyłącznych możliwości uczenia się w ramach organizacji uczącej się (Sloman 1997: 60).

W ramach organizacji, równie istotne dla formalnych procesów organizacyjnego uczenia się, jakie ma same uczestnictwo w aktywnościach edukacyjnych i szkoleniowych, ma także umiejętność zastosowania przez pracownika zdobytej wiedzy i umiejętności w codziennej pracy. Innymi słowy, ważne jest nie tylko odbycie szkolenia, ale i zmiana zachowania pracownika oraz spowodowanie osiągania przez niego lepszych rezultatów dzięki odbytemu szkoleniu. Stąd właśnie znakomita część literatury polskojęzycznej dotyczącej formalnych procesów uczenia się, a w szczególności szkoleń, koncentruje się wokół zagadnień dotyczących ich efektywności, czyli związku pomiędzy ponoszonymi kosztami szkoleniowymi, a rezultatami tych szkoleń, w szczególności względem modelu Kirkpatricka (por. Kirkpatrick 2001; Bohdziewicz 1999; Ludwicyński 1999; Pocztowski 1999; Król 2000; Kunasz 2006).

Stosowanie wiedzy i umiejętności zdobytych poprzez formalne procesy uczenia się jest istotnym czynnikiem pozwalającym budować przewagę konkurencyjną firmy (por. Buhler 2002; Dougherty 2004; Velada i in. 2007). Formalne procesy uczenia się mogą zatem bezpośrednio przyczyniać się do poprawy efektywności działania organizacji, jak i pośrednio mogą przyczyniać się pośrednio, poprzez wsparcie procesu budowy organizacji uczącej się (Weldy 2009: 59). Z kolei, zdaniem Weldy (2009: 60), charakterystyki organizacji uczącej się mogą przyczyniać się do lepszego wykorzystania zdobytych poprzez formalne procesy uczenia się umiejętności i wiedzy w codziennej pracy. Jest tak m.in. dlatego, że organizacyjne uczenia się to proces, który rozpoczyna się od jednostki, w związku z tym, żeby mógł mieć miejsce w organizacji, jednostki muszą się uczyć (Kramlinger 1992; West 1994; Eisenhardt, Martin 2000). W tym sensie, formalne procesy uczenia się mogą wspierać doskonalenie się organizacji (Gephart i in. 1996), a także mogą stanowić mogą istotny instrument indywidualnego uczenia się, który uruchamiać będzie organizacyjne procesy uczenia się (Wick, Leon 1993; Applebaum, Goransson 1997).

6.1.1 Formalne procesy i praktyki uczenia się w firmach

Zakres i znaczenie formalnych procesów uczenia się może różnić się pomiędzy organizacjami. Celem tego podrozdziału jest wskazanie ogólnych tendencji na rynku w zakresie formalnych procesów uczenia się – rozwijania wiedzy i umiejętności pracowników oraz wskazanie specyfiki formalnego uczenia się w małych firmach technologicznych.

Spośród formalnych procesów uczenia się, firmy mają wiele możliwości kształtowania wiedzy i umiejętności pracowników. Pracodawcy mają do dyspozycji m.in. szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne, wyjazdy o charakterze szkoleniowym, kursy e-learningowe, studia i studia podyplomowe.

6.1.1.1 Szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne

Najbardziej popularnym instrumentem rozwoju pracowników jest organizowanie szkoleń wewnętrznych w firmie oraz zlecenie szkolenia pracowników przez firmy zewnętrzne. Szkolenia jednak z reguły nie wpisują się w uporządkowane plany rozwoju pracownika, a z reguły mają charakter spontaniczny, nieustrukturyzowany.

”Są jakieś programy szkoleń, są programy bardziej wewnętrzne, teoretycznie, bo ja już z tej ścieżki dwa czy trzy razy zdążyłem zejść, niby z obranej drogi zszedłem na inne tory”

[produkcja komputerów, >=250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata, kierownik]

„Jeśli chodzi o szkolenia, no one są takie też właśnie niepowiązane ze ścieżką rozwoju, bo są to szkolenia takie życzeniowe [...], czyli to nie jest coś takiego, że przełożony planuje pracownikowi karierę i planuje mu szkolenia.”

[transport kolejowy, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

W badanych firmach, pracownicy szkoleni są głównie przy wykorzystaniu własnych zasobów firmy. W szczególności istotną rolę odgrywają tutaj działy personalne, które opracowują i realizują szkolenia dla pracowników.

„Firma na ogół nie stosuje raczej outsourcingu, czyli jak szkoli to szkoli wewnątrz, swoimi pracownikami, swoich pracowników.”

[transport lotniczy, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

„Jest tak, że są szkolenia, które robi nasz HR, bo mamy dość rozbudowany dział HR, jeżeli chodzi o szkolenia, dziewczyny szkolą z takich soft skillsowych rzeczy. Natomiast jest też dużo szkoleń zewnętrznych, są też firmy wynajmowane do tego, żeby nas szkolić.”

[działalność prawnicza, rachunkowo-księgowa i doradztwo podatkowe, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat]

Ponadto, stosunkowo wysoki odsetek szkoleń przygotowywany jest przez ośrodki centralne firm i następnie szkolenia prowadzone są poszczególnych jednostek organizacji.

Taka sytuacja dotyczy przede wszystkim firm, które działają na skalę międzynarodową. Te firmy również starają się rozwijać wiedzę i umiejętności pracowników przy wykorzystaniu pracowników pracujących w innych krajach, gdzie obecne są firmy. Pracownicy ci zatrudniani są do celów szkoleniowych i ich zadaniem jest wdrożyć tzw. najlepsze praktyki (ang. *best practices*) lub pewne międzynarodowe standardy działania firmy.

„Jest cały program, znaczy my mamy centralny, nie dla nas na Polskę, ale ogólnie dla całej firmy, ośrodek szkoleniowy, gdzie są tworzone pewne szkolenia i część z tego, chociażby z zarządzania projektami, mamy wypracowane gdzieś tam swoje własne, na podstawie PMI, ale swoje własne. Więc na pewno jest duża część szkoleń właśnie taka... [...] Czasami są też zewnętrzne, bo my też od wszystkiego nie mamy.”

[handel detaliczny, >250, kobieta, 26 – 34 lata]

„Mieliśmy takie szkolenie, na które przyjechał jakiś koleś z Holandii i dziewczyna z Bułgarii, i nas szkolili, z naszej organizacji”

[działalność prawnicza, rachunkowo-księgowa i doradztwo podatkowe, >250, mężczyzna, 26 – 34 lata]

Najczęściej pracownicy przy pomocy szkoleń rozwijają umiejętności miękkie, np. uczestniczą w szkoleniach z pracy zespołowej, przywództwa, zarządzania sobą w czasie, przygotowania prezentacji. Popularne są również szkolenia o charakterze bardziej technicznym – z programów komputerowych (np. Excel, AutoCAD) i systemów informatycznych stosowanych w firmie.

Niekiedy jednak w firmach realizuje się mniej szkoleń, niż chcieliby tego pracownicy. Kiedy w firmie nie realizuje się szkoleń przy wykorzystaniu firm zewnętrznych, zdarza się, że te odbywają się z inicjatywy pracownika, który samodzielnie się czegoś nauczył lub uczestniczył w szkoleniu i zdobytą wiedzę starał się przekazać swoim współpracownikom. Warto zauważyć, że pracodawcy starają się kierować pracowników na szkolenia, które finansowane są z funduszy europejskich.

„Jeżeli chodzi o szkolenia, no to tutaj raczej słabo, bo przez długi, długi okres czasu nie było praktycznie żadnych szkoleń dla pracowników, oprócz takich wewnętrznych, czyli, powiedzmy, jakiś, jakaś osoba albo na własną rękę się czegoś nauczyła, albo ona uczestniczyła w szkoleniu, to później prowadziła szkolenia wewnętrzne i można było na

czegoś takiego spróbować. To powiedzmy, były jakby jedyne szkolenia przez długi okres, ostatnimi czasy zaczęło się jakieś, jakieś nowe szkolenia, też z dofinansowaniem Unii, być może idzie w dobrym kierunku, ale tak naprawdę, jeżeli chodzi o szkolenia, to mało jest.”

[oprogramowanie i usługi informatyczne, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat, kierownik]

„Były też szkolenia refundowane z Unii Europejskiej, ale te szkolenia były bardzo ciekawe i takie kreatywne dla mnie.”

[produkcja odzieży, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Dodatkową możliwością, jaką dostrzegają pracownicy jest wymiana barterowa usług świadczonych przez firmę za usługi szkoleniowe. Rozwój zawodowy pracowników uzależniony jest wtedy od relacji, jakie posiada firma z firmami szkoleniowymi.

„Może uda się zrobić tutaj parę szkoleń, bo nawiązaliśmy kontakt taki barterowy z dziewczynami, które się zajmują rozwojem osobistym, szkoleniami, robią to dobrze, one otwierają własny biznes, my może im w barterze pomożemy reklamowo, a one nam. Rozmowy są już jakby przeprowadzone, teraz my musimy im zrobić reklamę, a one jakieś wewnętrzne szkolenia. I cieszę się, że chłopcy się zgodzili na to. I to byłaby chyba pierwsza taka historyczna, taki historyczny moment w tej firmie, że te szkolenia są.”

[reklama, <250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata, kierownik]

6.1.1.2 Wyjazdy o charakterze szkoleniowym

Rozwój zawodowy następować może również poprzez wyjazdy szkoleniowe. Szkolenia pewnych grup pracowników z danej firmy realizowane są np. przez firmy matki lub większe jednostki organizacyjne.

„Sami jesteśmy szkoleni przez naszą firmę-matkę. I nasi technologowie i my, jak zachodzi potrzeba jeździmy tam, po prostu, i oni udzielają nam, no, tego, informują nas o tym, co jest nowego, co trzeba robić i tak dalej.”

[produkcja artykułów spożywczych, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat]

„Programy szkoleniowe są na takiej zasadzie, że jak [nazwa firmy – jej biuro centralne] wymyśli jakieś szkolenia, no to wtedy wszyscy na nie jadą.”

[produkcja mebli, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Dodatkowo, pracownicy mogą rozwijać się – czyli zdobywać nową wiedzę i umiejętności poprzez benchmarking. Wzrostowi wiedzy i doskonaleniu umiejętności służą wyjazdy pracowników do pracy do innych krajów, gdzie mogą podpatrzeć dobre praktyki i wdrażać je w macierzystych jednostkach firmy. Dodatkowym atutem tego typu wyjazdów jest tworzenie platformy wymiany wiedzy i umiejętności pracowników w skali całej firmy.

„Szkolenia są takim podstawowym wyznacznikiem [rozwaju zawodowego] jak i też i wyjazdy do innych zaprzyjaźnionych firm, które mają podobne problemy, z którymi się tam borykają tak jak my i możemy się dzielić swoimi wiadomościami.”

[górnictwo, >=250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata]

„Są też wysyłane osoby do centrali albo do innych krajów, żeby pracować. Czyli do tych, którzy pracują jak najlepiej, aby zobaczyć jak oni to robią.”

[handel detaliczny, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

6.1.1.3 Studia i studia podyplomowe

Kolejną możliwością, choć bardzo rzadko oferowaną przez pracodawców, w zakresie rozwoju pracowników jest dofinansowanie studiów podyplomowych. Pracodawca decyduje się współfinansować studia pracownika wyłącznie wtedy, kiedy wiedza i umiejętności zdobywane w trakcie studiów pomogłyby pracownikowi w lepszej realizacji jego zadań i obowiązków w pracy.

„Staralam się o dofinansowanie do studiów podyplomowych, ponieważ są one bezpośrednio związane ze stanowiskiem, które zajmuję i udało mi się uzyskać 50% dofinansowania.”

[produkcja artykułów spożywczych, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Równie rzadko zdarzają się specjalne zapisy w firmie, które zobowiązują pracodawcę do współfinansowania studiów podyplomowych, gdy związane są z zajmowanym przez pracownika stanowiskiem i pomogą pracownikowi lepiej wykonywać swoje obowiązki.

„Każdy zgłasza jakby swoją propozycję własnego rozwoju np. poprzez uczestniczenie w studiach podyplomowych i tutaj jeśli chodzi o kwestię zarządu, mamy taki zapis w układzie zbiorowym, że 50 % pracodawca jest zobowiązany, może dofinansować studia w wysokości 50 %.”

[obsługa rynku nieruchomości, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

6.1.1.4 Kursy e-learningowe

Na podstawie wywiadów, kolejnym sposobem dbania o rozwój pracowników jest e-learning i tworzone w tym celu platformy e-learningowe zawierające rozmaite materiały szkoleniowe dla pracowników. Dodatkowo, na platformach umieszczane są testy kompetencji wypełniane przez pracowników, które potem mogą być podstawą do tego, by utworzyć konkretną ścieżkę kariery. Dostęp do informacji na platformie jest nieograniczony i zapewniony jest każdemu pracownikowi przy pomocy identyfikatora (loginu) i hasła (kodu dostępu). E-learning jest jednak nieczęsto stosowanym narzędziem rozwoju pracowników, z którego póki co korzystają wyłącznie duże firmy.

„Mamy specjalną platformę, mamy swoje kody, mamy dostęp do tej platformy. Mamy tam mnóstwo szkoleń. Można je robić online. Nie ma z tym problemu. Ehm. Mamy też teraz takie testy kompetencji. Dostajemy, dostajemy ankiety, dostajemy testy mailowo, każdy je wypełnia, w ten sposób wyznaczają nam ścieżki kariery.”

[hotelarstwo, <250 pracowników, kobieta, <= 34 lat, kierowniczką]

„W tej chwili wchodzi platformy e-learningowe dla wszystkich pracowników, jest, ma być ponad 200 szkoleń.”

[działalność finansowa i ubezpieczeniowa, >=250 pracowników, kobieta, 45-54 lat, kierowniczką]

6.1.2 Czynniki determinujące uczestnictwo w szkoleniach przez pracownika

Rozwój zawodowy pracownika w firmie uzależniony jest od przejawianych przez samego pracownika i pracodawcę inicjatyw. Może wynikać on z potrzeb pracownika – jego osobistych i zawodowych aspiracji, a także z potrzeb firmy związanych z jej bieżącą działalnością i planowanym rozwojem. Szczególnym przypadkiem jest konieczność stałego rozwoju zawodowego pracownika ze względu na aktualizację lub utrzymanie przez niego certyfikatu, licencji czy pozwolenia na wykonywanie pracy w danym zawodzie.

6.1.2.1 Inicjatywa pracownika

Ze względu na to, że kwestie związane z rozwojem zawodowym pracowników są słabo ustrukturyzowane, uczestnictwo pracowników w szkoleniach zależy w dużej mierze od inicjatywy samego zainteresowanego - pracownika oraz jego woli rozwoju. Pracodawcy, jeśli posiadają budżet szkoleniowy, pozostawiają pracownikom swobodę wyboru kierunku czy tematyki, w jakiej pracownicy chcieliby się szkolić. Pracownikom pozostaje wtedy

uzasadnić swój wybór pod względem wykonywanej pracy w celu pozyskania środków na szkolenie. Wszelkie potrzeby szkoleniowe pracowników zgłaszane są przełożonym, którzy ostatecznie decydują o wysłaniu pracownika na szkolenie lub organizacji szkolenia w firmie. Zdarza się, że prośby o szkolenie rozpatrywane są pozytywnie przez pracodawców. Z perspektywy badania wydaje się, że w dużych firmach zapewnia się pracownikom większe możliwości uczestnictwa w szkoleniach. Pracownicy dużych firm mają możliwość szkolenia się, a ich prośby o możliwości rozwoju zawodowego poprzecz szkolenia z reguły akceptowane są przez przełożonych i działy personalne w firmach.

„Sam sobie wybieram szkolenia, w których chciałbym uczestniczyć i zwykle udaje mi się na te szkolenia wybrać.”

[telekomunikacja, >=250 pracowników, mężczyzna, 45-54 lat, kierownik]

„Każdy może sobie poprosić swojego przełożonego, jeżeli wynajdzie jakieś szkolenie, takie specjalistyczne, o to, żeby tam pójść, jeżeli nie ma jakiś wyjątkowych przeciwwskazań, typu, że jest to ewidentnie niepotrzebne danemu pracownikowi, no to nie ma żadnych problemów z tym [...], ja się nigdy nie spotkałem z tym, żeby ktoś komuś odmówił. Nie słyszałem czegoś takiego.”

[działalność finansowa i ubezpieczeniowa, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat]

Na podstawie analizy wywiadów, pracownicy w firmach mieli czasem poczucie, że to, w jaki sposób będą rozwijać się zawodowo zależy wyłącznie od nich – od tego, czy znajdą dla siebie interesujące szkolenie i czy będą potrafili uzasadnić swoją chęć uczestnictwa w wybranym szkoleniu poprzez stosowne argumenty.

„U nas to nie jest to bardzo ustrukturyzowana rzecz, dostęp do szkoleń, więc dużo zależy od pomysłowości i, że tak powiem, determinacji pracownika.”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

„Jeżeli czegoś naprawdę potrzebuję i jest na to... business justification, business case, to nie ma problemu, żeby to zrobić, czy szkolenia, czy trenera poszukać”

[produkcja komputerów, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat, kierownik]

Szkolenia, z perspektywy dużych firm, widziane są czasem jako inwestycja w przyszłość. Inwestycja w szkolenia umożliwić ma dalszy rozwój firmy i doskonalenie jej sposób

funkcjonowania. Podobnie, w dużych firmach określa się również budżet szkoleniowy dla pracowników, a czasem lepiej zarządzać środkami finansowymi na szkolenia poprzez np. organizację szkolenia wewnątrz firmy dla zainteresowanej grupy pracowników.

„Firma ma budżet i jeśli ktoś jest zainteresowany swoim rozwojem w tej firmie to praktycznie ma bardzo duże możliwości szkoleń w Polsce i za granicą także...”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, 45-54 lat, kierowniczka]

„Jeżeli firma nie inwestuje w ludzi, nie inwestuje w szkolenia to jest firma bez przyszłości, [...] Bo tak jak powiedziałem, szkolenia, wydatki na szkolenie, koszty [ponoszone] za szkolenie, jeżeli tak można powiedzieć, to są inwestycje w przyszłość. I to ta firma [w której pracuję] robi i ja się cieszę.”

[produkcja metali, >=250 pracowników, mężczyzna, >=55 lat, kierownik]

„Jeżeli chcemy się czegoś dodatkowo poduczyć to np. sama wymyślam, że mam potrzebę douczenia się w Excelu i potrzebny mi jest taki a taki poziom wiedzy. Zgłaszam to szefowi. Mój szef ma na tyle zaufanie do mnie, że jeżeli mu mówię, że potrzebuję [danego szkolenia] to dostaję na to pieniądze. Lub organizuję szkolenie dla większej grupy u siebie - wtedy wychodzi taniej.”

[działalność finansowa i ubezpieczeniowa, >=250 pracowników, kobieta, 45-54 lat,
kierowniczka]

W małych firmach proces zgłaszania potrzeb szkoleniowych wygląda podobnie – pracownicy zgłaszają się do swoich przełożonych z prośbą o uczestnictwo w szkoleniu. Wydaje się jednak, że ze względu na mniejszą liczbę pracowników, pewne potrzeby szkoleniowe są bardziej ewidentne i pracodawca potrafi je samodzielnie dostrzec i odpowiednio na nie odpowiedzieć.

„Formalnie doszkalamą mnie w taki sposób, że jak ja sobie przyjdę i powiem, że coś jest i chciałbym pójść, to ja mogę zrobić. To jest formalnie. Formalnie jak ja chcę, żeby firma prenumerowała coś, to ja idę i mówię, trzy czwarte rzeczy akceptują. Nieformalnie wygląda to jednak tak, że to jest na tyle też mała firma, że jakby widać potrzeby nawzajem. A jak nie widać, to jakoś mamy dosyć dużą wolność w chodzeniu i pytaniu.”

[reklama, <250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat]

6.1.2.2 Inicjatywa pracodawcy

Choć w firmach, gdzie pozytywnie rozpatruje się inicjatywy pracowników w zakresie szkoleń, pozostawia się pracownikom stosunkowo dużą dowolność, to zdarzają się również przypadki, kiedy szkolenia wynikają z inicjatywy pracodawcy. Taka inicjatywa pracodawcy wynika na ogół z bieżących potrzeb firmy, np. pojawiających się nowych możliwości lub problemów.

„Jeżeli jest dany problem to oczywiście są przypadki, kiedy wysyłają po prostu na szkolenie danego [pracownika], z danej wiedzy, z danego tematu”

[działalność w zakresie architektury, <250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat]

W sytuacji, kiedy w firmie realizowany jest nowy projekt, pracodawcom zdarza się zadbać o odpowiedni poziom wiedzy i umiejętności pracowników, by dany projekt mógł być dobrze zrealizowany.

„Jeżeli pojawiła się konieczność jakiegoś szkolenia, czy dodatkowego douczenia to wydaje mi się, że nie powinno być problemu z dostępem do czegoś takiego [...]. Ale to wynika bardziej z potrzeb samego pracodawcy. Jeżeli jest potrzeba w firmie wykonania jakiegoś tam obszaru działania, czy zrobienia jakiegoś projektu i osoby, które są zaangażowane w tym projekcie, bądź są kierownikami tego projektu i potrzebują dodatkowej wiedzy, to wtedy mają możliwość skorzystania ze szkoleń w tym zakresie.”

[zakład użyteczności publicznej, <250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata, kierownik]

„Jak wchodzimy w nowy projekt, to jesteśmy zgłaszani na jakieś tam dodatkowe szkolenia.”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Szkolenia są czasami koniecznością ze względu na postęp technologiczny i wykorzystanie nowych maszyn, urządzeń, narzędzi i oprogramowania w firmie.

„To ten okres po prostu... jest taki, że bez szkoleń człowiek tak jakby nie wiedział jak podejść do tego urządzenia. Także te szkolenia po prostu muszą być [...] kopalnia to już nie jest zbytek tylko naprawdę to już trzeba i... nawet dyrekcja stara się po prostu... wysyła na różne kursy... No, bo wiadomo z dnia na dzień są te maszyny inne, lepsze i takie można powiedzieć, człowiek światlejszy musi być.”

[górnictwo, >=250 pracowników, mężczyzna, 45-54 lat]

Choć w firmach zdarza się coraz częściej wykorzystywać maszyny i oprogramowanie, które wymagają od pracowników nabycia nowych umiejętności, by potrafić je obsługiwać, to zdarza się, że występują problemy z tym, by w przeszkolić pracowników w zakresie obsługi nowych maszyn i oprogramowania.

„W styczniu mieliśmy wdrożenie nowego systemu i to nie przeszło tak bezboleśnie, ponieważ nie mieliśmy praktycznie żadnych szkoleń, wszystkiego uczyliśmy się na własnych błędach i szło nam to bardzo ciężko. Z dużym mozolem i z dużym trudem. Z całego naszego zakładu, w którym pracuje prawie 300 osób, na szkoleniu z tego nowego programu była jedna osoba, która miała obowiązek przeszkolić wszystkich pracowników i takie szkolenia dla nas, dla działu jakości trwały raz, 1 dzień, 8 godzin, gdzie to był zupełnie obcy program, z którym nikt nie miał żadnego kontaktu wcześniej.”

[produkcja artykułów spożywczych, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Szkolenia w firmach spowodowane są także zmianą oferty firmy w zakresie produktów i usług. Wtedy zdarza się, że organizowane są szkolenia produktowe dla pracowników firmy.

„Jeśli są wdrażane jakieś nowinki, że tak powiem, to zazwyczaj jesteśmy w ten sposób właśnie przygotowywani, żeby mieć jakiegokolwiek pojęcie na ten temat, to są właśnie szkolenia.”

[telekomunikacja, >=250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata]

Choć najczęściej w analizowanych danych pojawiają się opinie o dużych możliwościach rozwoju w firmie wynikających z inicjatywy pracownika i pracodawcy, to jednak niektórzy pracownicy bardzo negatywnie oceniają nastawienie przełożonego do szkoleń. Negatywne nastawienie przełożonego do uczestnictwa pracownika w szkoleniu powoduje, że pracownik nie ma możliwości rozwoju poprzez szkolenia.

„Ja nie wiem, czy jak ja bym, trudno nazwać to: zmusiła go, to czy on by mnie wysyłał np. na takie szkolenia, bo nigdy nie próbowałam go, bo jak przyjdą szkolenia to widzę jego reakcję i już się nawet go nie pytam, czy by kogoś tam na przykład z nas wysłał.”

[produkcja artykułów spożywczych, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat,
kierowniczka]

Zmiana stanowiska w firmie wiąże się czasem z odbyciem szkolenia przez pracownika. Takie szkolenie ma przygotować pracownika do wypełniania nowych obowiązków zawodowych.

„Pół roku temu rozpoczęłam pracę na stanowisku specjalisty do spraw systemów jakości i muszę odbyć szereg szkoleń związanych ze zintegrowanymi systemami zarządzania, ponieważ na stanowisku, na którym obecnie pracuję jest obowiązek posiadania certyfikatu audytora wewnętrznego z norm jakości [...] i to się będzie odbywało [uzyskanie certyfikatu audytora] przez szkolenia, na które będę kierowana przez firmę.”

[produkcja artykułów spożywczych, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

„No byłem na jednym szkoleniu. Pracuję w tej chwili w kontroli jakości, więc pod tym kątem [byłem] na szkoleniu.”

[produkcja mebli, <250 pracowników, mężczyzna, >=55 lat]

Zdarza się również, że pracodawca oferuje też pracownikom kursy doszkalające, by mogli oni w firmie pracować na innych stanowiskach, które wymagają nowych umiejętności.

„Ci [pracownicy], którzy na przykład nie mieli, znaczy nie to, że wykształcenia, ale kursów, które umożliwiają pracownikom pracę na odpowiednich stanowiskach, mieli tę możliwość i byli brani na kursy. Po otrzymaniu tych kursów, wiadomą rzeczą jest to, że mogli pracować na tych stanowiskach, które im pozwalają, [a] nie pozwalały wcześniej.”

[górnictwo, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat]

Pracodawcy starają się niekiedy zmniejszyć stres pracowników związany ze zmianą stanowiska, poprzez wsparcie, szkolenia, lub udostępnieniu wiedzy, która pozwoli im dobrze wykonywać nowe obowiązki.

„Te osoby u nas w firmie, które były wśród pracowników biurowych, które rzeczywiście były stawiane na zupełnie nowym gruncie i w zupełnie nowej sytuacji, to te osoby miały

wsparcie i miały dostęp do szkoleń, miały dostęp do jak gdyby takiej wiedzy, która pomagała im się odnaleźć w nowych obowiązkach.”

[zakład użyteczności publicznej, <250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata, kierownik]

Postawa pracodawców w zakresie wsparcia szkoleniowego dla pracowników wynika najczęściej ze zmiany oferty produktowej firmy, objęcia nowego stanowiska w firmie czy zmiany wyposażenia firmy – maszyn, urządzeń i oprogramowania. Często także szkolenia służą zdobyciu specyficznej wiedzy i umiejętności, która musi być zastosowana w konkretnym dziale organizacyjnym – np. dziale jakości. Jednakże postawy pracodawców w przypadku awansu pracowników, m.in. na stanowiska kierownicze są zróżnicowane. W niektórych firmach praca na stanowisku kierowniczym nie wiąże się z obowiązkiem odbycia szkoleń, które wyznaczane byłyby np. przez dział personalny. W innych zaś, awans na stanowisko kierownicze oznacza konieczność uczestnictwa w szkoleniach dedykowanych kadrze zarządczej. Tym samym, w przypadku awansu na stanowisko kierownicze możliwości szkoleniowe zależą od polityki kadrowej konkretnej firmy.

„To nie jest tak, że no nie wiem, będąc jakimś tam kierownikiem, czy tam dyrektorem to masz do odbycia jakiś tam cykl szkoleń, które no... kadry uważają, że są Ci potrzebne, żeby lepiej wypełniać [zadania na stanowisku kierowniczym].”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, 45-54 lat, kierowniczka]

„Głównie szkolenia kierowane są dla kadry kierowniczej, dla menadżerów. Są świadomie przeprowadzane całe cykle szkoleń w zakresie szkoleń miękkich, szkoleń specjalistycznych dla kadry kierowniczej. Właściwie każdy z nas i każdy z kierowników musi przejść cały cykl szkoleń świadomie przygotowywanych przez odpowiednie pionosy w firmie, które się rozwojem zawodowym zajmują.”

[transport lotniczy, >=250 pracowników, mężczyzna, 45-54 lat, kierownik]

6.1.2.3 Inicjatywy pracowników i pracodawców w zakresie szkoleń w zawodach o ograniczonym dostępie

Szczególną sytuacją jeśli chodzi o szkolenia jest konieczność ich regularnego odbywania w celu dalszego posiadania zezwolenia na wykonywania zawodu czy w celu utrzymania licencji. Przypadki takie występują w szczególności w branżach: finansowej i ubezpieczeniowej, farmacji, w zakładach użyteczności publicznej czy branży związanej z obsługą rynku nieruchomości.

„Wykonywanie tego zawodu jest zdeterminowane szkoleniami i po prostu nie odbywając szkoleń, nie kształcąc się systematycznie, nie odbywając szkoleń, które bardzo często są obowiązkowe, po prostu nie mogłabym tej pracy wykonywać, jest to po prostu, wychodziło jedno z drugiego, musiałam się szkolić, żeby móc taki zawód wykonywać.”

[działalność finansowa i ubezpieczeniowa, <250 pracowników, kobieta, <= 34 lat, kierowniczką]

„Jako farmaceuci mamy obowiązek ustawicznego kształcenia się, w ciągu pięciu lat musimy zdobyć odpowiednią ilość punktów za pomocą rozwiązywania jakiś testów, albo przez Internet, albo no, popularna wersja, jeżdżenie z reguły do (nazwa miasta) na szkolenie. [...] Każdy farmaceuta, jak gdyby, jest zobligowany w okresie pięcioletnim do zrobienia określonej liczby kursów i zdobycia określonej liczby punktów, prawda? Te kursy są tam potwierdzane certyfikatami i tak dalej, to wszystko jest odnotowywane w izbie aptekarskiej to nie jest tak, że gdzieś to tam wirtualnie jest, ale rzeczywiście jest skrupulatnie odnotowywane.”

[farmacja, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat, kierowniczką]

Pracodawcy zatrudniający pracowników o odpowiednich licencjach, certyfikatach, zezwoleniach i innych dokumentach zaświadczających o możliwości wykonywania przez nich konkretnego zawodu, mają zróżnicowany stosunek do obowiązkowego doksztalcania się swoich pracowników. Czasem jest to stosunek zdecydowanie pozytywny, co objawia się tym, że pracownicy zachęceni są do uczestniczenia w szkoleniach, których celem jest zdobycie odpowiedniej licencji czy certyfikatu.

„U mnie podstawowym narzędziem jest licencja [...], więc na przykład w momencie, gdy giełda przygotowuje takie kursy przygotowawcze, to dostałam wiadomość od swojego menadżera, że jest taki [kurs] i to będzie miesiąc przed moim egzaminem, więc może warto, żebym została wysłana.”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Czasem również przełożeni w firmie naciskają na pracowników, by ci nie utracili posiadanych przez nich licencji, certyfikatów czy zezwoleń i mogli dalej wykonywać swoją pracę. Pracodawcy w takich sytuacjach wspierają swoich pracowników np. poprzez udzielanie im delegacji i skierowanie ich na odpowiednie szkolenia.

„To jest taka branża, że ona po prostu wymaga, że my musimy się szkolić. Nie możemy się nie szkolić, bo po prostu to jest, to jest branża, gdzie się działa na podstawie zezwolenia. Zezwolenie mają tylko te osoby, które jakoś wspierają swój rozwój i cały czas się doszkalają [...], mało tego ja na te wszystkie szkolenia muszę mieć potwierdzenia w formie certyfikatów, jeśli tych certyfikatów odpowiednim organom w odpowiednim czasie nie przedstawię, to zostanie mi cofnięta licencja i w związku z tym nie mogę pracować, dlatego też szef naciska na to, żeby się szkolić, kieruje pracowników na szkolenia, nie wiem, płaci delegacje, wysyła wtedy w delegacje.”

[działalność finansowa i ubezpieczeniowa, <250 pracowników, kobieta, <= 34 lat, kierowniczka]

Zdarzają się przypadki, takie jak poniższy, że pracodawca nie pozwala pracownikowi zrealizować swoich obowiązkowych szkoleń w ramach utrzymania np. licencji pośrednika nieruchomości, a pracownik, w celu utrzymania licencji, szkoli się na swój koszt i w ramach swojego czasu wolnego. Sytuacja ta jest tym bardziej niekorzystna dla pracownika, gdyż ten zobowiązany jest dzielić się swoją wiedzą zdobytą na szkoleniu z współpracownikami, którzy nie posiadają licencji. W takiej sytuacji wiedza zdobywana przez pracownika wykorzystywana jest przez całą firmę, bez względu na to, kto finansował szkolenie i czy pracownik musi skorzystać z urlopu wypoczynkowego, by się szkolić.

„Jako pośrednik mam obowiązek odbycia 24 godzin szkoleń obowiązkowych w przeciągu roku kalendarzowego [...]. Szkolenia, które muszę odbyć i które chcę odbyć odbywają się kosztem mojego, mmm, czasu wolnego, czyli na odbycie takiego szkolenia muszę wziąć, dzień wolny z własnego urlopu. Firma mi tego nie funduje, muszę za to samodzielnie zapłacić. Natomiast wiedza, którą tam zdobywam jest wykorzystywana przez wszystkich, mimo że nikt mi za to dodatkowo nie płaci.”

[obsługa rynku nieruchomości, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat]

Dużą rolę w zakresie uczestnictwa w szkoleniach odgrywa sam pracownik i jego wola uczenia się. Z reguły, gdy inicjatywa szkolenia leży po strony pracodawcy, związane jest to przede wszystkim z przystosowaniem wiedzy i umiejętności pracowników, które w danej chwili są niezbędne, aby firma mogła realizować swoje bieżące zadania. Istotnym czynnikiem w zakresie możliwości szkolenia jest przede wszystkim wielkość firmy i indywidualny stosunek danego pracodawcy.

6.1.3 Szkolenia – ich rola i znaczenie w małych firmach technologicznych

W przypadku małych firm, odmienne są możliwości szkolenia pracowników, szczególnie w obranej próbie badawczej – małych firm technologicznych. Firmy technologiczne charakteryzują się tym, że ich zasoby wiedzy szybko, w miarę postępu technologicznego, ulegają dezaktualizacji. W tym podrozdziale zostaną zatem przeanalizowane możliwości szkolenia się pracowników firm technologicznych.

W małych firmach technologicznych podejmowane są działania mające na celu uczenie się pracowników, które wpisują się w formalne procesy uczenia się. Procesy te, w świetle przeprowadzonych badań, realizowane są prawie wyłącznie przy pomocy szkoleń w tradycyjnej formie. Delegowanie pracowników na szkolenia wydaje się w szczególności uzasadnione, gdy w organizacji brakuje odpowiedniej wiedzy i umiejętności pracownikom względem realizowanych, bieżących zadań oraz planowanych w przyszłości. W badanych firmach technologicznych, najczęściej przy pomocy szkoleń rozwijania jest wiedza i umiejętności niezbędne do prawidłowego, efektywnego wykonywania zadań na stanowisku pracy.

„[Staram się rozwijać wiedzę pracowników dla nich] potrzebną do zadania. Do bieżącego.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„Na pewno [szkolimy pracowników] w zakresie obowiązków, jakie mają w firmie. Czyli jeżeli jest to pracownik logistyczny, to szkolenia odnośnie logistyki i systemów, magazynów. Jeżeli są to pracownicy fizyczni, no to jakieś tam szkolenia odnośnie światłowodów, lutowania, no to, co im się przyda po prostu w dalszej pracy. [...] No właśnie jakieś ciekawostki, co wchodzi, coś nowego... bardziej, by usprawnić ich pracę, by im było wygodniej i by pracowali efektywniej”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Szkolenia robimy takie, jakie są wymagane. Ale jeżeli ktoś na przykład znajdzie jakieś ciekawe szkolenie dla siebie tam, na stanowisko, czy coś, to raczej nie ma problemu z realizacją takiego.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Często do firmy dochodzą informacje, o czymś, co oferują różne firmy. Często pracownicy sami coś wyłapują, co byłoby im przydatne i składają wniosek do prezesa, że chcieliby w tym uczestniczyć, bo jest to im potrzebne. To jest też forma stosowana. Często sam prezes widząc jakieś braki zgłasza propozycje, żeby ktoś sobie coś tam wyszukał, się doszkolił, czy tam skorzystał z jakiś publikacji, czy dostępu do jakiś źródeł. Nie ma ograniczeń, no tak myślę... jest to kwestia inicjatywności. Wręcz prezes oczekuje od pracowników kreatywności w tym zakresie.”

[pracownik K, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

W małych i średnich firmach technologicznych kierownictwo badanych firm, w trakcie rozmów z pracownikami, potrafi zidentyfikować braki w zakresie wiedzy i umiejętności poszczególnych pracowników. Dzięki temu kierownictwo jest w stanie zasugerować konkretne szkolenia w celu uzupełnienia ewentualnych braków pracowników i zdecydować o delegowaniu na szkolenie konkretnych pracowników. W badanych firmach technologicznych większą rolę niż w pozostałych firmach w zakresie uczestnictwa pracowników w szkoleniach odgrywa inicjatywa pracodawcy. Wynika to z faktu, że badane firmy stanowią małe podmioty charakteryzujące się płaską strukturą organizacyjną. W związku z tym, w celu realizacji zadań przez firmy, w skład zespołów roboczych włączani są wszyscy pracownicy w firmie, dzięki czemu kierownictwo dostrzega braki w wiedzy i umiejętnościach swoich podwładnych.

„Ja po prostu widzę w trakcie rozmów, gdzie są dziury, gdzie są braki.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„Chyba tutaj w pracy [...], jakby każdy wie nas czym stoi. Każdy wie, co potrafi i wiadomo, jakieś tam szkolenia, by się przydały.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„Czasami jest też sugestia szefa, czyli jeżeli szef mówi, że przydałoby się, żeby pójść to...”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„To nie jest takie.. z tego co ja widzę, to nie ma takich ścisłych reguł [uczestnictwa w szkoleniach]. To jest rzucony temat, jakby ktoś chciał to może i by mógł. [...] Że jest

szkolenie, to wychodzi od prezesa, ale jakby sztywne ramy, kto ma być, a kto ma nie być, to generalnie prezes podejmuje decyzje, ale czasami się pyta, czy chcesz, czy nie chcesz. ”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Szkolenia oferowane są pracownikom pod kątem zgłaszanych przez nich potrzeb szkoleniowych oraz pod kątem potrzeb pracowników zaobserwowanych przez ich przełożonych i kierownictwa firmy. Oczekiwania szkoleniowe pracowników nie są jednak konfrontowane z planami rozwoju zawodowego pracowników, których w badanych małych firmach technologicznych nie opracowuje się. Badane małe firmy technologiczne charakteryzuje niski stopień formalizacji organizacji oraz brak dedykowanych działów personalnych, w ramach których pracownicy analizowaliby potrzeby szkoleniowe pracowników pod kątem planów rozwoju zawodowego czy rozwoju firmy. W badanych firmach technologicznych pracownicy nie mają wytyczonych ścieżek kariery, w ramach których realizowane byłyby poszczególne szkolenia. W badanych firmach nie rejestruje się i nie aktualizuje informacji odnośnie stanu wiedzy i umiejętności pracowników. Dlatego też, częściej niż w innych badanych firmach, w małych firmach technologicznych kluczową rolę odgrywają pracodawcy dostrzegający niedostateczny poziom wiedzy i umiejętności pracowników. Ponadto, ze względu na małą liczbę zatrudnionych i brak działów personalnych, każdorazowe uczestnictwo pracownika w szkoleniu wiąże się z delegowaniem go na szkolenie zewnętrzne, organizowane przez inną firmę, co ma swoje dalsze konsekwencje.

„Znaczący teoretycznie [potrzeby szkoleniowe] są badane. [...] Natomiast, zrobiłem taką ankietę, jakie szkolenie potrzebują, co by chcieli, ale ciężko jest na nich wymusić cokolwiek. [...] Ciągłe ich wysyłam na jakieś szkolenia. Oni sobie wybierają. Jak tylko chcą jakieś to...”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„Czasem piszemy, takie ankiety są robione, co byśmy chcieli, pod jakim kątem, jakie szkolenia, co, kiedy, no i szef analizuje pewnie i podejmuje decyzje. Co jakiś czas wypełniamy ankiety, pod jakim kątem chcielibyśmy być przeszkoleni, jakie szkolenia chcielibyśmy.”

[pracownik F, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

6.1.4 Czynniki determinujące udział pracownika w szkoleniu z perspektywy badanych małych firm technologicznych

Potrzeby szkoleniowe pracowników są badane za pomocą zarówno ankiety badającej potrzeby szkoleniowe jak i zgłoszenia indywidualne, a także poprzez obserwacje pracowników przez kierownictwo firmy. Skierowanie pracownika na szkolenie jest uzależnione od tego, czy jego uczestnictwo w szkoleniu jest uzasadnione – zarówno pod kątem braków w zakresie wiedzy i umiejętności, a także z perspektywy planowanego rozwoju firmy. Podstawowym kryterium uczestnictwa pracownika w szkoleniu jest przydatność zdobytej na szkoleniu wiedzy i umiejętności. Docenia się przede wszystkim inicjatywy pracownicze w zakresie rozwijania wiedzy i umiejętności przydatnych do codziennej pracy. Pracodawcy małych firm technologicznych, wydaje się, że chętnie szkolą pracowników z narzędzi pracy.

„Znaczą staram się, jak widzę jakąś możliwość, że mogą coś robić [w zakresie szkoleń], to im pozwalam. Raczej to ja sugeruję, żeby oni poszli na szkolenie, że jest takie szkolenie i trzeba pójść... [...] Potem, było takie szkolenie, kiedy... znaczy, oczywiście staram się, żeby to było jak najtaniej. Mieliliśmy takie szkolenie, że odnośnie lutowania, czyli takie twarde i ono było dotowane z Unii Europejskiej, to ono kosztowało... normalnie firmę kosztuje 40 tysięcy złotych, ja zapłaciłem 4 tysiące złotych. To wszystkich przeszkoliłem.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„W miarę potrzeby, jak już są nieraz zadania produkcyjne pod kątem [nazwa sektora], czy tam jakiegoś wykonywania wiązek, no i wtedy nieraz pracownicy są przeszkoleni po to, by wiedzieli jak te końcówki zawiązać, jak przepływ dobrać, jak lutować, jaką temperaturę. No, przydaje się teraz. [...] U nas to tak jest, że przeważnie, to my wszyscy się szkolimy. I tam jest załoga, bo to nie ma tak, że ja robię dzisiaj to i będę to cały czas robił. To się robi dzisiaj to, jutro tamto. Jest zmiennność stanowisk.”

[pracownik F, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„Zawsze jest czyjś pomysł na coś [szkolenie], to składa [ten ktoś] wniosek. [...] Jeśli natomiast budzi to jakieś wątpliwości.... To albo prezes tam prosi kogoś, albo kierownik działu sam rozstrzyga, albo jeśli coś jest znaczne i no... wartości w tym sensie kosztuje, na przykład jakieś istotne pieniądze, to z reguły to jest decyzja prezesa, jeśli coś jest... jakimś

tam udziałem w.. gdzieś... no... jakieś seminaria, konferencje, spotkania, no to kierownik działu podejmuje takie decyzje. Często coś nie rodzi w ogóle kosztów, poza tym, że zajmuje czas. To też musi mieć kierownik danego działu. A jeśli coś kreuje jakieś znaczące koszty, to jest wniosek, uzasadnienie na to, żeby takie koszty ponieść.”

[pracownik K, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

Jest także grupa szkoleń kończących się uzyskaniem zaświadczenia bądź certyfikatu, które mogą wesprzeć firmę w realizowanych przez nią działaniach i stanowić dla niej dużą wartość, np. w kontekście uczestnictwa w postępowaniach o zamówienia publiczne. Wtedy to decyzje odnośnie szkolenia niekoniecznie służyć mają aktualizacji i zdobyciu nowej wiedzy przez pracownika, ale dostarczyć mają firmie konkretny dokument, który może dać firmie przewagę, gdy staruje ona w przetargach lub gdy chce podjąć się realizacji zamówienia od klienta, który danego dokumentu wymaga.

„Mogę tylko na przykładzie powiedzieć, bo są firmy, które wymagają, na przykład, od spawaczy, posiadania pewnych certyfikatów. [...] Bo przecież tak samo jak ISO, czy... trzeba było mieć, żeby robić pewne zamówienia. Są pewne wymagania, to są, nawet jeżeli człowiek nie chce, to musi. Są wymuszane przez innych, że pewne certyfikaty muszą być i koniec. I nie można się przed tym bronić. Trzeba płacić pieniądze, duże pieniądze, bo to zdzierają.”

[pracownik J, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe,
stanowisko kierownicze]

„To jest tak, że u nas certyfikat wymaga pewnych rzeczy, jakiś takich szkoleniowych. To jakoś zostało tak szablonowo określone i tego się trzymamy. I zapisane, że raz w roku to to, sprawdza [się] to wszystko.”

[pracownik H, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

6.1.5 Porównanie stosowanych instrumentów formalnego uczenia się ogólnie i w firmach technologicznych

Do najczęściej stosowanych instrumentów formalnego uczenia się i także instrumentów rozwoju zawodowego zarówno ogólnie jak i w firmach technologicznych należą szkolenia.

Różnice pomiędzy oferowanymi pracownikom możliwościami szkoleniowymi wynikają z wielkości firmy oraz specyfiki dziedziny, w jakiej działają firmy.

Firmy ogólnie starają się wykorzystać zasoby własne i przy ich pomocy szkolić pracowników. Stąd w dużych firmach istnieją dedykowane działy personalne, zajmujące się szkoleniami w firmie. W przypadku firm technologicznych, szkolenia realizowane są przez pracowników na zewnątrz firmy. Taka sytuacja ma swoje konsekwencje, tzn. szkolenia oferowane przez firmy zewnętrzne są znacząco droższe niż szkolenia organizowane wewnątrz firmy. Stąd między innymi, z tego powodu małe firmy technologiczne chętnie delegują swoich pracowników na szkolenia finansowane ze środków unijnych.

Odmienne są także dziedziny, w zakresie których szkoleni są pracownicy. W firmach ogólnie popularnie są szkolenia miękkie z różnych kompetencji społecznych, narzędziowe, np. z programów komputerowych, zaś w małych firmach szkoleniowych dominują szkolenia twarde – techniczne, z narzędzi pracy. W przypadku też małych firm technologicznych, jeśli pracownicy są szkoleni, to raczej grupowo. W pozostałych firmach jednak pracownicy z reguły szkoleni są pojedynczo.

Ze względu rozwinięty obecnie w Polsce rynek szkoleniowy, pracownicy – rozmówcy w ramach badań przeprowadzonych w projekcie „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”, aby uczestniczyć w interesującym ich szkoleniu musieli wykazać się przede wszystkim inicjatywą i znaleźć argumenty uzasadniające ich udział w szkoleniu. W przypadku małych firm technologicznych, braki w wiedzy i umiejętnościach były dostrzegane przy wspólnej pracy przez kierownictwo firmy. Dlatego też w małych firmach technologicznych istotne znaczenie miała inicjatywa nie tylko pracownika odnośnie uczestnictwa w szkoleniach, ale także pracodawcy.

Tabela 32 Główne różnice pomiędzy formalnymi sposobami uczenia się na rynku i w firmach technologicznych.

	Firmy ogółem z perspektywy pracowników	Małe firmy technologiczne z perspektywy pracowników
Stosowane formalne sposoby uczenia się pracowników	Zróżnicowana oferta ukierunkowana na rozwój zawodowy pracowników	Szkolenia
Najczęściej stosowane formy szkoleń	Szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne	Szkolenia wyłącznie zewnętrzne
Koszty szkoleń	Niższy koszt szkoleń ze względu na wykorzystanie własnych zasobów firmy (działów personalnych opracowujący własne szkolenia dla pracowników firmy)	Wyższy koszt szkoleń ze względu na konieczność uczestnictwa pracowników w szkoleniach zewnętrznych; z czego wynika m.in. duże zainteresowanie szkoleniami dofinansowywanymi ze środków unijnych
Oferta szkoleń dostępna na rynku	Oferta szkoleń dostępnych na rynku skierowana jest to wszystkich pracowników	Oferta szkoleń dostępnych na rynku skierowana jest przede wszystkim do pracowników na stanowiskach wykonawczych
Inicjatywa	W przypadku firm ogólnie istotne znaczenie odgrywa zarówno inicjatywa pracownika, jak i pracodawcy (pod kątem planów rozwoju firmy)	W przypadku firm technologicznych, istotniejsza wydaje się inicjatywa pracodawcy w zakresie szkoleń, ze względu na identyfikowane przez kierownictwo firmy potrzeby szkoleniowe

Źródło: Opracowanie własne.

6.1.6 Ocena dostępności szkoleń – tendencje na rynku

Duże zróżnicowanie poglądów i opinii pracowników pojawia się w ocenie dostępności do najbardziej popularnego, najczęściej stosowanego instrumentu – szkoleń. W celu analizy najistotniejszych czynników na rynku, kształtujących dostępność szkoleń, przeanalizowałam wywiady wykonane w ramach projektu „Społeczna odpowiedzialność biznesu – perspektywa pracownika”. Z tej perspektywy, czynnikami, które odgrywają istotną rolę jeśli chodzi o dostępność szkoleń wydaje się być wiek pracownika oraz koniunktura gospodarcza.

6.1.6.1 Ocena dostępności szkoleń

Pierwszym elementem, który pozwala oszacować dostępność szkoleń dla pracowników jest sposób upowszechniania informacji o szkoleniach i przejrzystość działania tego systemu w firmie. Firmy, które opierają rozwój zawodowy swoich pracowników na szkoleniach, dystrybuują informacje na temat możliwych szkoleń i informacje te są jawne dla wszystkich pracowników firmy.

W wielu firmach informacja o szkoleniach pojawia się na forum firmy, a chętni pracownicy mogą się na nie zapisać.

„Jak organizowane jest [szkolenie], to pracodawca daje ofertę, że jest takie szkolenie i po prostu chętni pracownicy mogą się zgłaszać.”

[działalność pocztowa, ≥ 250 pracowników, kobieta, 35-44 lata]

Ponadto, niektórzy pracodawcy opracowali specjalne systemy zapisywania się na szkolenia, które pozwalają szkolić zawsze maksymalnie dużą liczbę pracowników w ramach jednej grupy szkoleniowej. Jednym z takich sposobów jest możliwość zapisania się w ostatniej chwili, gdy ktoś z pełnej grupy szkoleniowej nie będzie mógł odbyć szkolenia.

„Wiadomo, jak jest szkolenie, to można się zapisywać. Zawsze przed samym szkoleniem jest wysyłana oferta last minute, bo nie ma tak, żeby nikt nie zrezygnował przed.”

[handel detaliczny, ≥ 250 pracowników, kobieta, ≤ 34 lat]

Konflikty w zakresie możliwości szkolenia, w przypadku ograniczenia miejsc, rozwiązywane są z reguły między pracownikami.

„Jeśli chodzi o ograniczenia to powiedzmy, że rzucana jest na forum informacja, że jest szkolenie, czy ktoś jest zainteresowany[...]. Jeśli ktoś jest zainteresowany i wie, że jest za dużo osób, to rozwiązujemy to na zasadzie polubownej, rozmawiamy ze sobą. Kto tego bardziej potrzebuje to idzie.”

[działalność w zakresie architektury, < 250 pracowników, mężczyzna, ≤ 34 lat]

Niektóre ze szkoleń oferowanych przez firmy dotyczą grupy pracowników zajmujących się danym zagadnieniem w firmie. Ze względu na specyfikę działów handlu, sprzedaży, marketingu, pracownicy tych działów wydają się mieć dostępnych więcej szkoleń i częściej są szkoleni ze względu na konieczność posiadania aktualnej wiedzy i wysoko rozwiniętych

umiejętności w danych obszarach. Dostępność szkoleń zależy może także od zajmowanego stanowiska i zajmowanego miejsca przez pracownika w hierarchii organizacji.

„Są organizowane szkolenia, są to głównie firmy zewnętrzne i są to głównie szkolenia dla osób zajmujących się sprzedażą bezpośrednią, menedżerów i kadry zarządzającej, wiadomo, że szkolenia są przewidziane. To mniej lub bardziej regularnie jest, przeważnie jest kilka spotkań w roku.”

[produkcja komputerów, >=250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata, kierownik]

„Wszyscy mają [dostęp do szkoleń]. Znaczy to jest tak, że to jest pewna siatka. Mamy grade i jest siatka szkoleń, które musisz na tym gradzie zrobić. No i generalnie to co roku wybierasz sobie jedno z nich, które jest ci najbardziej potrzebne.”

[działalność prawnicza, rachunkowo-księgowo i doradztwo podatkowe, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat]

„Jeżeli ktoś jest zainteresowany rozwojem, to niezależnie od miejsca, które zajmuje w strukturze, no może bez przesady, no nie jest tak, że jakiś tam stażysta przyjdzie i od razu go tam wyślą do Stanów, no ale jeśli ktoś pracuje, wykonuje dobrze swoją pracę, jest potrzebny, no to naprawdę ma duże możliwości szkolenia.”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, 45-54 lat, kierowniczką]

Pracodawca określa czasem, ile szkoleń przysługuje danemu pracownikowi w danym okresie, natomiast w przypadku, kiedy widzi potrzebę dodatkowego doszkolenia pracownika, oferuje mu dodatkową możliwość uczestnictwa w szkoleniu.

„Założenie, z tego co pamiętam, jest takie, że każdemu przysługują dwa szkolenia w roku tak po prostu, no a jeżeli to, tak ogólnie, no a jeżeli jest potrzeba takich indywidualnych, to też nie było problemu do tej pory. Są szkolenia, które są otwarte dla wszystkich i nie wiem z Excela powiedzmy jest grupa zbierana i tak dalej i tego typu szkolenia z założenia można wziąć w dwóch tego typu szkoleniach udział, w założeniu. Natomiast, jeżeli pracodawca, przełożony uzna, że jakiemuś pracownikowi przyda się specjalne szkolenie dedykowane dla niego to idzie na to ekselowskie [z programu Excel], ale nie z tej puli dwóch, że tak powiem.”

[handel detaliczny, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat]

Opinie o braku dostępu do szkoleń lub bardzo ograniczonych możliwościach szkolenia zdarzają się równie często jak te o dużej dostępności szkoleń. W analizowanych danych jakościowych kilku rozmówców poskarżyło się na brak dostępu do szkoleń bez możliwości zmiany w przyszłości.

„W swojej tej karierze 15-letniej, raz poszłam, chyba to było nawet jakieś bezpłatne szkolenie, to był bilans, w 2007 czy 2008 roku.”

[produkcja artykułów spożywczych, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat,
kierowniczka]

„Niestety u nas te szkolenia funkcjonują bardzo słabo, po prostu [jako] jeden z najmłodszych pracowników, czy też nawet najmłodszy, najbardziej o nie walczę, przynajmniej mam takie wrażenie, bo też mam przed sobą, nie wiem ile jeszcze zmian branż i tak dalej i bardzo zależy mi na tym, aby osiągnąć jak największą wiedzę, którą później też, która też może być potrzebna przy rekrutacji czy dalszych awansach.”

[reklama, <250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat, kierownik]

„Jeżeli chodzi o szkolenia, no to tutaj raczej słabo, bo przez długi, długi okres nie było praktycznie żadnych szkoleń dla pracowników [...]. Tak naprawdę, jeżeli chodzi o szkolenia, to mało jest.”

[oprogramowanie i usługi informatyczne, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat,
kierownik]

Pośród 90 przeprowadzonych wywiadów, znalazł się jeden skrajnie negatywny komentarz odnośnie oferowanych możliwości szkoleniowych przez pracodawcę i jego stosunku do rozwoju pracowników.

”To jest pracodawca prywatny, więc on na takie fundusze oszczędza pieniędzy i po prostu nie inwestuje, raczej rozwój to we własnym zakresie, to co ja sama mogę osiągnąć i sama co mogę sobie pozwolić. Natomiast mój pracodawca jest wybitnie anty- na temat szkoleń pracowników, nie tylko mówię w biurze w ogóle, czy szef produkcji, czy w ogóle jacyś pracownicy, tak że to jest taki przypadek typowego prywatnego przedsiębiorcy.”

[produkcja artykułów spożywczych, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat,
kierowniczka]

6.1.6.2 Czynniki kształtujące dostępność szkoleń

Wiek, a w szczególności staż pracy mogą odgrywać istotną rolę jeśli chodzi o uczestnictwo w szkoleniach. W celu szybkiego wdrożenia do pracy, młodzi pracownicy mają oferowaną serię szkoleń, by szybko sprostać wymaganiom pracodawcy na konkretnym stanowisku. Młody wiek w niektórych przypadkach ogranicza także dostępność szkoleń.

„Znaczący no, osoby młode, które przychodzą do pracy oczywiście takich szkoleń mają więcej, bo chodzi o to, żeby one jak najszybciej, jak najwięcej się nauczyły i stawały się takimi w pełni samodzielnymi pracownikami.”

[farmacja, <250 pracowników, mężczyzna, 35-44 lata, kierownik]

„Pracodawca nie inwestuje w kadrę wieku średniego, czy młodszego, dlatego, że... może, dlatego, że w zarządzie są osoby starsze. Broń Boże, żeby ktoś wiedział coś więcej, czy potrafił więcej. I jeżeli coś jest, jakieś szkolenie, to jest tak, że nawet nie jesteśmy o tym my, kadra techniczna, informowani o tym.”

[działalność w zakresie architektury, <250 pracowników, kobieta, 45-54 lat]

Jeśli chodzi o możliwości rozwoju to niektóre z nich w firmach zostały ograniczone ze względu na kryzys i słabą koniunkturę gospodarczą.

„Cięcia budżetowe: mieliśmy mieć jakieś międzynarodowe spotkania, no, ale gdzieś tam były budżetowe cięcia, takich rzeczy rzeczywiście mniej się zadziało. Przy czym, powiedzmy, że jeżeli czegoś naprawdę potrzebuję, [...] nie ma problemu, żeby to zrobić [...], jest trochę mniej, powiedzmy: mamy szkolenia przez Internet i przez telefon, a nie face to face.”

[produkcja komputerów, >=250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat, kierownik]

„Tutaj o szkoleniach ciężko mi się wypowiedzieć, bo teraz jest jak to wszędzie kryzys, więc jak gdyby szkolenia są ucięte, więc może inaczej by to było, gdyby to było załóżmy dwa lata temu, że bym był też na innych dodatkowych szkoleniach.”

[działalność w zakresie architektury, <250 pracowników, mężczyzna, <= 34 lat]

6.1.7 Ocena dostępności szkoleń i czynniki kształtujące dostępność szkoleń w badanych małych firmach technologicznych

W badanych małych firmach technologicznych, stosunkowo dużym ograniczeniem w zakresie oferty szkoleniowej dla pracowników są kwestie związane z finansowaniem

szkoleń. Ze względu na wysokie koszty szkolenia pracowników w małych firmach technologicznych czasem nie znajduje się na ten cel dostatecznych środków finansowych. W badanych firmach zdecydowaną mniejszość stanowiły kobiety, choć to one przede wszystkim z perspektywy przełożonych najchętniej zgłaszały swoje potrzeby szkoleniowe i szkoliły się.

„Szkolenia są w cenach tam, nie wiem, 400, 500, 600 złotych to wysyłam. Jeżeli jest 1500, 1700, 1800, dwa z kawalkiem nie wysyłam. Nie stać mnie. Ale gdyby... to są... trzeba wyselekcjonować, co jest, jaka jest wartość tego, bo... Z reguły, jaka jest wartość tych szkoleń, to jestem w stanie ocenić. [...] Kobiety chętnie chodzą. [...] Panowie prawie w ogóle. [Wynika to pewnie] z różnic płci, nie mam pojęcia. Tak jakby facet jest przekonany, że wszystko wie. Taka jest mentalność. Ja wszystko wiem, to po co mi tam jeszcze będą ściemniali. Natomiast kobiety... się raczej uczyć chcą chętniej.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

W przypadkach szczególnych, gdy istnieją duże ograniczenia finansowe, a uczestnictwo w szkoleniu jest kosztowne, proponowane pracownikom szkolenia muszą być zasadne i służyć w przyszłości realizacji celów firmy.

„Jeśli jest nam to potrzebne do czegoś. Musi być potrzeba, bo tak z własnej woli, żeby kogoś tak po prostu doksztalcić, to zawsze szkoda pieniędzy.”

[pracownik I, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

W przypadku ograniczeń finansowych, pracowników szkoli się i wysyła na wyjazdy szkoleniowe (m.in. zagraniczne targi) wymiennie. Pierwszeństwo mają ci pracownicy, którzy nie uczestniczyli w danym wydarzeniu wcześniej lub przyszła ich kolej.

„Szef stara się, że jak w tym roku, czy dwa lata temu byli jedni, to teraz jadą nowi. Ja byłem dwa lata temu, czy trzy i teraz jadą inni. Nie mam tego za złe, bo ja zobaczyłem, to niech zobaczą i inni. [...] Człowiek zobaczy, co inni robią, czy Niemcy, czy Szwajcarzy. Obejrzy się, dużo jest do obejrzenia. Kto się interesuje, to ciekawe jest. Zawsze nowe rozwiązania są, innowacje jakieś. [...] Kto chce się nauczyć, to się zawsze nauczy, a kogo interesuje zwiedzanie, tylko żeby pochodzić, to chodzi, a drugi się dopytuje.”

[pracownik F, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

Niektóre z firm wykazują się także dużą kreatywnością w zakresie możliwości oferowania szkoleń pracownikom. Zdarza się, że firmy specjalnie dostosowują się, aby spełniać wymogi formalne dla szkoleń dofinansowanych ze środków Unii Europejskiej. Gdy firma spełnia wymogi, aby skorzystać z dofinansowywanego szkolenia, wszyscy pracownicy są delegowani na takie szkolenie. W badanych firmach, ze względu na zmienność obowiązków poszczególnych pracowników i projektowy charakter pracy, z reguły szkoleni są wszyscy pracownicy, niezależnie od obecnie przypisanych im obowiązków. Pozwala to pracownikom zdobyć szerokie kompetencje, a także wiedzę i umiejętności, które przygotowują ich do pracy w przyszłości, nad nowymi projektami.

„Teraz jest możliwość nabycia umiejętności spawania [w ramach szkoleń dofinansowanych przez Unię Europejską]. Ale firma nie spełnia kryteriów do tego spawania [...], ponieważ nie zajmuje się tego typu obszarem. To znaczy zajmujemy się tego typu obszarem, ale nie mamy tych papierów. To szkolenie jest dla firm telekomunikacyjnych. Teraz zmieniam w KRS-ie wpisy o firmie, żebyśmy spełniali kryteria. Jak będziemy spełniać kryteria, wszystkich ludzi wysyłam na to szkolenie. [...] Jak tylko chcą iść, to sobie idą.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

W badanych małych firmach technologicznych, gdzie stale należy aktualizować specjalistyczną wiedzę i umiejętności pracowników, szkolenia odgrywają istotną rolę, ale przede wszystkim w przypadku pracowników wykonawczych. Pracodawcy chętnie szkolą pracowników z używania konkretnych narzędzi pracy, zwłaszcza gdy mają możliwość delegowania pracowników na szkolenia dofinansowane ze środków europejskich.

W przypadku pozostałych pracowników, w związku z tym, że wiedza czy umiejętności potrzebne w firmach technologicznych są tak specjalistyczne, ciężko szukać jej na typowych, oferowanych przez firmy szkoleniowych kursach. Stąd niektórzy pracownicy przejawiają wątpliwości odnośnie możliwości szkolenia się i zdobywania wiedzy poprzez powszechnie oferowane szkolenia.

„Podejrzewam, że to jest to czego mi brakuje to jest wiedza taka... konkretna, że nie wiem czy ktoś robi z tego szkolenia, bo są raczej wiedza którą każda firma trzyma dla siebie, bo

to jest ich pozycja na rynku. [...] Znaczy nie wiem, czy takie szkolenie się znajdzie. [Współpraca z ekspertem], to by była lepsza niż szkolenie.”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

W świetle wywiadów, szkolenia mogą stanowić dla małych firm technologicznych i przede wszystkim pracowników wykonawczych i operacyjnych, formę zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Oprócz tego stanowić mogą formę nagrody, wyróżnienia dla pracowników. Ponadto, inicjatywy w zakresie rozwoju zawodowego, uczenie się nowych rzeczy może być dostrzeżone i docenione przez kierownictwo.

„[Szkolenie] to nagroda też jest, bo jakiś tam certyfikat człowiek dostanie i ewentualnie przy zmianie pracy, tych certyfikatów jak się ma trochę, to inaczej się patrzy, pracodawca jakiś tam. [Uczestniczymy w szkoleniach z] własnej woli, nawet powiem, że nieraz się domagamy, żeby tych szkoleń było więcej, no bo zawsze to jest jakiś certyfikat.”

[pracownik F, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„No, ale wiadomo, że też... jeżeli próbujesz coś zrobić, no to przez prezesa jest na pewno dostrzegane. Też jest taka trochę zazdrość...[...] Na przykład: 'o, bo ona to była trzeci raz na szkoleniu, a ja nie'.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Wydaje mi się, że na pewno to jest dostrzegane, że tak powiem przez przełożonych, tak? [...] To znaczy na pewno w jakiś tam sposób, bo pracownik jest wykształcony, wie, co robi, wie, o czym mówi, tak, że na pewno jest w jakiś tam sposób, fakt później doceniany przez pracodawców, przez przełożonych.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

W opinii pracowników, chęć szkolenia się jest także postrzegana jako zaangażowanie w pracę, dlatego doceniane jest przez przełożonych. Opinię taką prezentuje poniższy cytat, gdzie chęć uczestnictwa w szkoleniach utożsamiana jest z zaangażowaniem w wykonywanie pracy, a nawet gotowością do pracy w nadgodzinach.

„Inaczej się patrzy na ludzi, którzy chcą coś zrobić, [kiedy] jeśli czegoś nie wiedzą, to chcą się doksztalcić, niż na ludzi, którzy, [człowieka, który] przyjdzie, aby odsiedzieć osiem godzin, nie daj Boże, jeszcze się ubrudzić przy okazji i iść do domu. [...] Terminy mamy

często bardzo krótkie, narzucamy tylko po to, żeby dostać zamówienie. Czasem... wiemy nawet, że nie damy rady, że będziemy musieli siedzieć albo w sobotę albo w niedzielę, albo w nocy, żeby temu podolać. No i mamy grono ludzi, którzy chrzanią to, jest piętnasta i ja idę do domu. A niektórzy siedzą po nocy i dłubią, wykazują jakąś inicjatywę, że jednak chcą coś zrobić. Takie szkolenia... Były teraz organizowane kursy, część pracowników naszych poszła, darmowe, na spawaczy, teraz mamy pół załogi albo i więcej spawaczy, wszyscy chcą spawać. Nikt jeszcze porządnie nie umie, ale wszyscy chcą. No jest to jakaś inicjatywa, na pewno na takich ludzi się inaczej patrzy.”

[pracownik I, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

Niektóre firmy poszukują specjalistów i oczekują, że będą posiadali właściwe, adekwatne kompetencje i kwalifikacje do tego, żeby pracować w firmie, żeby firma mogła realizować swoje cele poprzez wykonywane przez pracowników zadania. Szkolenia i studia akceptowane są i doceniane przez przełożonych, jednak zdaniem rozmówców musi istnieć równowaga pomiędzy uczeniem się i pracą. Ponadto, zbytne obciążenia związane z pracą zawodową mogą skutecznie ograniczać rozwój zawodowy pracowników. Z drugiej strony, szkolenie pracownika może stanowić utrudnienie w codziennej pracy dla pozostałych pracowników.

„To jest zawsze tak, jak [się] stworzy w firmie miejsce studiów, to wszyscy będą chcieli studiować. Firma jest do tego, żeby wykorzystać wiedzę i umiejętności, które ktoś, gdzieś nabył. Jeśli ktoś chce się uczyć, to z reguły jest to jego czas dodatkowy. Tak to powinno być. Oczywiście, jeśli to jest szkolenie, tam seminarium, to w ramach pracy, ale jeśli ktoś chciał studiować i jednocześnie brać pieniądze za pracę, to to się kupy nie trzyma, więc... Zasada jest taka, że człowiek musi nabyć te kompetencje, które są potrzebne do pracy, tak naprawdę, głównie poza pracą. Głównie poza. Firma może w tym pomóc, ale nie można tych pojęć mieszać. Jeśli komuś płaci państwo za studiowanie, to po to, żeby w tym czasie studiować. Jeśli płaci się za pracę, to chcemy jego kompetencje mieć użyte w tym, co robi w pracy. No i próbujemy tak to robić. Oczywiście w praktyce, to pewnie tam jest gdzieś jakiś środek, ale generalnie od tej zasady nie można odejść, bo [praca] to nie jest klub dyskusyjny, ani miejsce do studiów. To jest miejsce, gdzie trzeba korzystać ze swoich umiejętności.”

[pracownik J, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe, stanowisko kierownicze]

„Ja nigdy nie miałem [szkolenia czy kursu doszkalającego]. Nigdy mi nic nie zaproponowano, szczerze powiedziawszy poza szkoleniem wymaganym BHP nigdy nic żadnej propozycji nie usłyszałem. [...] Nie. Nie. My się tym nie zajmujemy, bo tak trochę nie ma czasu na te rzeczy. Jak mamy czas o czymś innym pomyśleć, to już chcemy iść do domu.”

[pracownik I, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

Dostępność szkoleń na rynku kształtuje możliwości i ograniczenia związane z uczestnictwem pracowników. W firmach ogólnie popularne są w szczególności szkolenia miękkie i informatyczne, z różnych stosowanych w firmach programów komputerowych, podczas kiedy w małych firmach dominują szkolenia twarde, z narzędzi pracy. Stąd także wynika różnica w podejściu do szkolenia pracowników. W małych firmach technologicznych szkoleni są przede wszystkim pracownicy wykonawczy, zaś w firmach ogólnie możliwości szkolenia pracowników nie wiążą się znacząco z pozycją w hierarchii organizacji. Z drugiej jednak strony, wśród niektórych pracodawców objęcie stanowiska kierowniczego wiąże się z koniecznością odbycia szeregu szkoleń.

Ogólnie, chętniej kształcą się pracownicy młodzi, którzy stale chcą zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Częściej szkoleni wydają się być pracownicy o krótkim stażu pracy i zmieniający stanowisko. Celem ich uczestnictwa w szkoleniach jest wtedy przede wszystkim aktualizacja wiedzy i rozwinięcie umiejętności przydatnych na danym stanowisku pracy.

Zarówno w małych firmach technologicznych jak i w firmach ogółem dostępność szkoleń kształtowana jest poprzez dostępne środki na ten cel. W przypadku firm ogólnie istotną rolę odgrywa koniunktura gospodarcza. Choć w małych firmach technologicznych, szkolenia finansowane ze środków europejskich są bardziej popularne, cieszą się one popularnością także w innych firmach.

6.1.8 Rozwój wiedzy i umiejętności przy pomocy formalnych procesów uczenia się a czas wolny

Szkolenia i różnorodne formy kształcenia pracowników mogą stanowić dla niektórych obciążenie, np. kiedy odbywają się w czasie wolnym czy kiedy szkolenia są bardzo intensywne i stosunkowo długie. Prawidłowości taki zaobserwowano zarówno na podstawie badań w małych firmach technologicznych, jak i w innych firmach reprezentujących zróżnicowane branże.

„No z reguły po szkoleniu... [Szkolenie] to jest często dla tego pracownika poważne obciążenie. [...] Bo on musi złożyć notatkę i on się czuje odpowiedzialny za później kompletność ofert z tym związanych. To jest wręcz, ludzie się tak nie garną wcale. To nie jest tak, że jedzie obejrzeć sobie jakiś tam kraj. Tam z reguły mają, to są ośrodki, wcale nie w centrach, stolicach, tylko gdzieś, siedzą tam kilka dni, mogą wieczorem wypić jakieś wino, ale dnia następnego od rana do osiemnastej pracują, więc to...”

[pracownik J, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe, stanowisko kierownicze]

Pracodawcy mają możliwość wspierania rozwoju swoich pracowników nie tylko poprzez możliwość uczestnictwa w szkoleniach, dofinansowanie studiów, ale również w ramach dni wolnych, kiedy pracownik musi uczestniczyć w zajęciach oraz delegacji, kiedy szkolenie odbywa się poza miejscem zamieszkania i pracy pracownika.

„[Studia] finansowane były też z puli [nazwa pracodawcy]. [Pracodawca] dawał też urlopy dla tych uczących się. Był urlop szkolny w ciągu roku, no nie wiem 14 dni bodajże tego było, później na pisanie pracy dyplomowej były dodatkowe dni.”

[zakład użyteczności publicznej, >=250 pracowników, kobieta, 45-54 lat]

„Miało być organizowane szkolenie[...] i to tylko w weekendy i było chętnych. [...] Za ten weekend szef dawał dzień wolny w inny dzień, aby nie kolidowało z produkcją. Za weekend dzień. [A jeśli trzeba gdzieś dojechać to] wypisywane są delegacje. Ja często jeżdżę po całej Polsce.”

[pracownik F, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

Pracodawca, jeśli nie współfinansuje studiów pracownika, to może docenić jego wolę uczenia się i rozwoju, a nawet wesprzeć pracownika w ramach dni wolnych, tak aby

pracownik mógł wziąć udział w zajęciach czy przyjść na zaliczenie egzaminu. Mimo iż pracowników podejmujących takie inicjatywy szkoleniowe było więcej, bardzo nieliczni wypowiadali się pozytywnie o stosunku pracodawcy do podejmowanych przez nich studiów. Sytuacja wygląda analogicznie w małych firmach technologicznych, jak w pozostałych badanych firmach.

„Ja tego nie odczuwam osobiście, żebym jakoś był wspierany nawet. Nawet kiedyś chciałem dokończyć studia, jakoś to... Nie są źli moi szefowie, nie można powiedzieć, ale, no 'ale jak to, trzeba przyjść do pracy. Nie ma, że dzień wolny, czy coś, bo potrzebny [jesteś] ', także... No, ale to po części przeszkadzają czasem.”

[pracownik I, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

Zatem poniższe dwa cytaty stanowią raczej wyjątek od reguły.

„[Pracodawca] bardzo wspiera, jeśli chodzi o jakieś studia podyplomowe, nie finansowo, tylko właśnie, raczej tymi wolnymi dniami, nie, nierobieniem problemu z tego, że jeśli ktoś studiuje to może to sobie robić, bo może to się też całej korporacji kiedyś przydać.”

(transport lotniczy, >=250 pracowników, kobieta, <= 34 lat)

„Na pewno [mamy możliwość] szkolenia. Na pewno, firma wysyła mnie na studia dalej, [...] ja zrobiłem inżyniera logistyki na Politechnice Warszawskiej, także, firma chce bym dalej studiował, czyli teraz mam magisterkę, a później zobaczymy może coś jeszcze... [...] No jeżeli potrzebuję wyjść na jakieś egzaminy, czy mam jakieś ważne zajęcia czy załatwić [coś], to mogę, oczywiście po konsultacji z prezesem, wyjść z pracy. Również firma chce mnie tam wspomóc finansowo w studiowaniu dalej [...], na pewno jakieś tam dolożenie do czesnego. Po prostu.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

6.1.9 Znaczenie formalnych sposobów uczenia się w badanych firmach

W badanych firmach zachęca się pracowników do rozwijania wiedzy i umiejętności, przydanych na stanowisku pracy poprzez formalne procesy uczenia się. W szczególności, stosowane są instrumenty takie jak szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne, kursy e-learningowe, studia i studia podyplomowe. Czasem zdarza się także, że stosowanie

wymienionych instrumentów rozwoju zawodowego związane jest z określoną ścieżką kariery pracownika, a także bywa powiązane z okresowym systemem ocen. Taka sytuacja ma jednak miejsce wyłącznie w dużych firmach i występuje zdecydowanie rzadko. W dużych firmach, nawet jeśli są stosowane systemy ocen to tylko czasem odgrywają one rolę w procesie rozwoju zawodowego pracownika, a także nie mają wpływu na wysokość wynagrodzenia.

Na podstawie przeprowadzonych badań, zaobserwowano, że im większa firma, tym stosuje więcej i bardziej różnorodnych instrumentów rozwoju zawodowego. Szczególne miejsce wśród stosowanych w firmach sposobów uczenia się, zajmują szkolenia, które są najczęściej stosowane przez firmy. Niezależnie od wielkości firmy, szkolenia są najczęściej dofinansowaną formą rozwoju zawodowego, z którego korzysta 64% najmniejszych firm, 75% średnich firm i 85% dużych (PARP 2013: 17). Z perspektywy pracowników, dostępność i stopień przydatności szkoleń oceniane są w sposób bardzo zróżnicowany.

W świetle badań w różnorodnych branżach wybierane są przez pracowników i pracodawców ze względu na bieżące potrzeby firmy, czy potrzeby pracownika związane ze zmianą stanowiska. Ogromną wadą działań pracodawców, ukierunkowanych na rozwój pracowników, jest brak systematyczności i ustrukturyzowania, co wynika z braku stosownych, długofalowych planów rozwoju pracowników. Z danych PARP (2013: 15) wynika, że jedynie 36% osób w ciągu ostatnich 12 miesięcy brało udział w aktywnościach ukierunkowanych na podnoszenie własnych kompetencji, z czego najwięcej osób brało udział w szkoleniach i kursach (20%). Zaś na podstawie badań GUS z 2009 r., w zbiorowości osób w wieku 25-64 lata, 18,6% respondentów dokształcała się na kursach i szkoleniach (GUS 2009: 25). Inne badania Eurostatu, mówią o tym, że Polska na tle krajów Unii Europejskiej sytuuje się na jednym z ostatnich miejsc w zakresie udziału dorosłych w szkoleniach na poziomie 5,6%, przy średniej w państwach Unii Europejskiej na poziomie 9,9% (Eurostat 2003). Szkolenia w Polsce, w kontekście badań GUS, dla 47% respondentów, były krótkim działaniem edukacyjnym, trwającym do 24 godzin, którego celem było szybkie uzupełnienie braków wiedzy i umiejętności (GUS 2009: 53).

Poza brakiem systematyczności i wpisania szkoleń w plany rozwoju pracownika, dodatkowym mankamentem działań skierowanych na kształtowanie nowej wiedzy i

umiejętności wśród pracowników jest ich krótki czas trwania szkoleń, co nie pozwala pracownikom dostatecznie zgłębić zagadnień, w ramach których przechodzą szkolenie.

Wydaje się, że w dużych firmach pracownicy mają większe możliwości rozwoju i częściej uczestniczą w różnych sposobach formalnego uczenia się, zaś w mikro, małych i średnich firmach niektóre z instrumentów rozwoju pracownika, takie jak e-learning, programy rozwoju talentów czy nawet ścieżki karier wydają się w ogóle nie funkcjonować. Duże firmy mają większy potencjał, co potwierdzają dane – przy zatrudnieniu powyżej 50 pracowników średnia liczba stosowanych narzędzi to ponad 4, a co piąty pracodawca w tej kategorii korzysta z 6 lub 7 (Szczucka, Turek i Worek 2012: 47).

W świetle badań w zakresie rozwoju zawodowego w kontekście społecznej odpowiedzialności biznesu, okazuje się, że pracodawcy w sposób ograniczony dbają o rozwój swoich pracowników, a najbardziej istotnym czynnikiem determinującym zakres oferty nie jest zajmowane przez pracownika stanowisko, branża, w której funkcjonuje firma, a wielkość firmy. Potwierdzają to także badania PARP (2013: 16), które mówią o tym, że ponad 70% badanych pracodawców deklaruje, że w 2011 r. inwestowało w rozwój swoich pracowników, a najwięcej zaś inwestowały w rozwój zawodowy pracowników duże firmy, bez względu na branżę.

Poza wielkością firmy, czynnikami różnicującymi uczestnictwo w różnych formach doszkalania pracowników może być poziom wykształcenia (Kotowska 2005: 49; PARP 2013: 16), wiek (Ministerstwo Edukacji i Nauki 2005: 93; PARP 2013), wiek (GUS 2009: 26; PARP 2013: 16) oraz miejsce zamieszkania (Ministerstwo Edukacji i Nauki 2005; PARP 2013: 16). Najczęściej doszkalają się osoby o wyższym wykształceniu, młode oraz osoby zamieszkujące miasta. Im większe miasto, tym pracownicy częściej uczestniczą w różnych formach doksztalcania. Powyższy wzorzec zaobserwować można także na poziomie europejskim (por. Górniak 2014: 84-84).

Warto zauważyć jednak, że choć najmniejszy odsetek przedsiębiorstw aktywnych w obszarze szkoleń występuje wśród małych firm, to jednak odsetek pracowników ogółem objętych szkoleniami jest wyższy (Szczucka, Turek, Worek 2012: 8). Tym samym, jeśli mała firma realizuje i deleguje pracowników na szkolenia, to prawdopodobieństwo wzięcia udziału w szkoleniu jest wyższe niż w większych firmach.

Z punktu widzenia badanych firm technologicznych istotnym czynnikiem determinującym udział w szkoleniach jest stanowisko pracy. Wynikać to może z zależności pomiędzy poziomem aktywności szkoleniowej przedsiębiorstw (w tym i nieformalnych procesów uczenia się) a kulturą organizacyjną i innowacyjnością przedsiębiorstwa (OECD 2011 za: Górniak 2014: 92). W przypadku małych firm technologicznych szkolenia mają istotne znaczenie dla pracowników na stanowiskach przede wszystkim wykonawczych. Pracownikom wykonawczym znacznie częściej oferowane są zróżnicowane szkolenia, niż pozostałym pracownikom. Wynika to m.in. z faktu, że więcej takich szkoleń jest dostępnych na rynku a także z faktu, że stanowią one w tych przypadkach stosunkowo skuteczny sposób doskonalenia wiedzy i umiejętności pracowników. W przypadku pracowników działów personalnego, jakości, logistycznego, oferowane szkolenia dotyczą z reguły stosunkowo popularnych systemów usprawniających pracę tych działów. Wydaje się jednak, że pracownicy techniczni, którzy generują największą wartość dla firm – poszczególne rozwiązania technologiczne, ze względu na brak specyficznych szkoleń na rynku, rzadko mają oferowaną możliwość rozwoju przy pomocy formalnych procesów uczenia się. Tym samym niższy niż ogólnie na rynku poziom dostępności szkoleń dla pracowników małych firm technologicznych, wynika z wymagań i oczekiwań pracodawców co do poziomu i tematyki szkoleń, która jest bardzo specjalistyczna i w związku z tym nie stanowi oferty firm szkoleniowych.

Małe firmy technologiczne, z reguły korzystają ze szkoleń zewnętrznych, w tradycyjnej formie. Faktem jest, że w firmach brakuje pracowników, którzy odpowiedzialiby za szkolenia firmowe. W takiej sytuacji jednostkowy koszt szkolenia pracownika poprzez firmę zewnętrzną jest wyższy niż szkolenia organizowanego dla grupy pracowników, nawet przez firmę zewnętrzną. Ogólnie, w małych firmach trudności w szkoleniu pracowników wynikają z mniejszej elastyczności działania firm – kontynuacji produkcji czy usług, w przypadku kiedy pracownik oddelegowany jest na szkolenie i nie ma dla danego pracownika zastępstwa (UNDP 2007: 73). Zaś w przypadku małych firm technologicznych, gdy pracownicy firm uczestniczą w szkoleniach zewnętrznych, udaje się utrzymać płynność działania firmy dzięki reorganizacji działania na dni szkolenia, pomimo krótkoterminowych braków kadrowych.

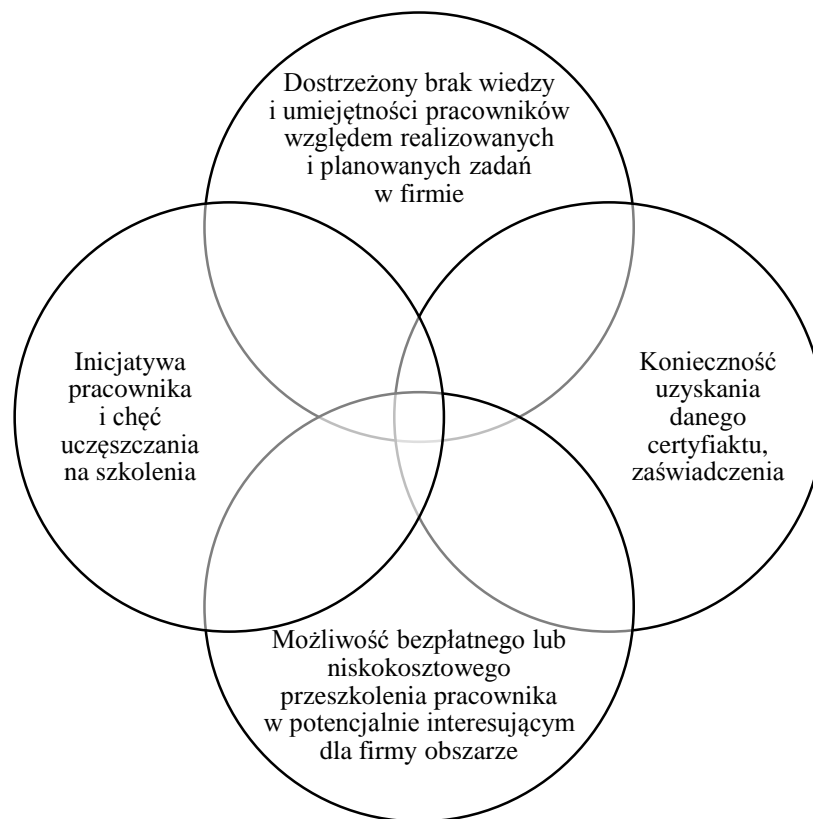
Zdarza się, że w badanych firmach technologicznych bada się potrzeby szkoleniowe pracowników, jednak z formalnego punktu widzenia proponowane pracownikom szkolenia

nie wpisują się w plany rozwoju zawodowego pracownika ani firmy, a aktualna wiedza i umiejętności pracowników nie są rejestrowane. W związku z powyższym decyzje dotyczące delegowania pracownika na szkolenie należą do kierownictwa.

Zgodnie z wynikami badań GUS (2009: 53), tematyka realizowanych przez respondentów szkoleń związana jest przede wszystkim z wykonywaną pracą. Zarówno w małych firmach technologicznych jak i pozostałych firmach decyzje o szkoleniu podejmowane są najczęściej:

- w przypadku planów rozwoju firmy i braków kompetencji w firmie względem założonych celów rozwojowych oraz w przypadku dostrzeżenia braku umiejętności i wiedzy pracownika przez przełożonych;
- w przypadku konieczności przeszkolenia pracownika w celu posiadania właściwego certyfikatu/zaświadczenia uprawniającego do podejmowania konkretnych działań;
- w przypadku własnej inicjatywy pracownika;
- w przypadku sytuacji, kiedy niedrogo lub bezpłatnie można przeszkolić pracowników w potencjalnie interesującym dla firmy zakresie.

Rysunek 22 Czynniki warunkujące decyzje dotyczące szkolenia pracowników.



Źródło: Opracowanie własne.

W małych firmach technologicznych, wszystkie powyższe czynniki determinujące delegowanie pracowników na szkolenia są istotne, jednak najważniejsze wydają się czynniki związane z dostrzeganiem braku wiedzy i umiejętności przez przełożonych i kierownictwo firmy – zarówno w zakresie bieżących zadań realizowanych przez pracowników jak i w zakresie planów rozwoju firmy. Ze względu na bliższe relacje i ogólnie stosunkowo niewielką liczbę zatrudnionych pracowników, pewne braki w wiedzy i umiejętnościach szybciej zauważane są przez kierownictwo, które decyduje o sprawach szkoleniowych pracowników. Z drugiej jednak strony, zgodnie z badaniami firm różnorodnych branż z sektora MSP w województwie lubelskim, zaledwie co piąta z badanych firm korzysta z profesjonalnych narzędzi analiz, a prawie jedna trzecia nie diagnozuje potrzeb w tym zakresie (Różański 2012). Innymi słowy, wyniki te są zbieżne z innymi badaniami, które wskazują, że plany szkoleń powstają względem bieżących potrzeb firmy, a ich horyzont czasowy rzadko kiedy przekracza 12 miesięcy (Różański 2012).

Zarówno w badanych firmach technologicznych, jak i pozostałych istotną rolę odgrywa inicjatywa w zakresie bycia delegowanym na szkolenie, a także realizowane są szkolenia,

które pozwalają firmom utrzymać certyfikat lub licencję wymaganą przez klientów. Ogólnie temu typowi szkoleń firmy poświęcają najwięcej czasu, na drugim miejscu zaś znajdują się szkolenia w zakresie umiejętności informatycznych, sprzedażowych i marketingowych (UNDP 2007: 167).

W badanych firmach istnieją stosunkowo istotne ograniczenia związane ze szkoleniem pracowników i zdobywaniem przez nich nowej wiedzy i umiejętności poprzez sformalizowane sposoby uczenia się. Ograniczenia te są trzech rodzajów:

- finansowe – małe firmy technologiczne nie posiadają dostatecznych środków, które mogłyby być przeznaczone na szkolenia dla pracowników;
- organizacyjne – ze względu na niesformalizowaną strukturę organizacyjną, niektórzy z pracowników nie mogą się szkolić, ponieważ muszą być obecni w pracy i nie mogą sobie pozwolić na poświęcenie dnia na szkolenie;
- dotyczące zakresu wiedzy i umiejętności, jakie mogą być zdobyte poprzez zorganizowane szkolenia.

Dla małych firm technologicznych istnieją stosunkowo wysokie ograniczenia budżetowe w zakresie szkolenia pracowników. Badane firmy technologiczne wybierają z reguły szkolenia, które cechują się relatywnie niskimi kosztami oraz chętnie delegują pracowników na szkolenia współfinansowane ze środków unijnych. Badane małe firmy technologiczne w szczególności korzystały ze szkoleń dofinansowanych z EFS i przede wszystkim wykazywały się także niemałą kreatywnością w celu uzyskania możliwości przeszkolenia pracowników stosunkowo niskim kosztem. Jak zauważył Różański, szkolenia współfinansowane z UE w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki znacząco przykuły uwagę firm do rozwoju kapitału ludzkiego w firmach z sektora MSP (Różański 2012). Ogólnopolskie dane statystyczne mówią jednak, że częściej środki unijne na dofinansowanie szkoleń pozyskiwali duzi, a nie mali pracodawcy (PARP 2013: 18).

Pracodawcy na szkolenia przeznaczali bardzo niewielką część własnych dochodów – udział wydatków na szkolenia wyniósł przeciętnie tylko 0,8% (UNDP 2007: 72). W 2010 r. średnie koszty związane z doksztalcaniem pojedynczego pracownika w przedsiębiorstwie wyniosły 691 zł, przy czym najmniejsze firmy wydawały najmniej na szkolenie swoich pracowników – łącznie poniżej 1000 zł, zaś duże firmy potrafiły przeznaczyć na ten cel nawet 25 000 zł w 2010 r. (PARP 2012: 23).

Oznacza to, że pracodawcy podejmując decyzję o szkoleniu pracowników kierowali się ceną i wybierali przede wszystkim szkolenia tanie. Także w świetle przeprowadzonych badań w małych firmach technologicznych, pracownicy nie byli skłonni samodzielnie ponosić wydatków na szkolenia.

W obydwu badanych grupach firm istotną rolę odgrywały szkolenia dofinansowane z Unii Europejskiej, jednak bardziej znaczącą rolę odgrywały one w badanych firmach technologicznych.

Sytuacja ta wydaje się obecnie lepsza niż w 2005 r., kiedy tylko 28% dużych, 21 średnich i 16% małych i 6% mikro firm decydowało się uczestnictwo ich pracowników w szkoleniach dofinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego. O samej możliwości ubiegania się o tego typu wsparcie nie wiedziało 10% dużych, 14% średnich, 21% małych oraz 27% mikro firm (IPSOS 2006).

Najważniejszym problemem związanym z stosunkowo niewysokim uczestnictwem pracowników w szkoleniach wydaje się być jednak ten ostatni, które przede wszystkim wskazuje na brak szkoleń na rynku, które umożliwiałyby zdobycie aktualnej, specjalistycznej wiedzy.

Należy podkreślić, że choć w badaniach GUS z 2009 r., wśród doksztalających się największą grupę (około 25%) stanowią osoby, które ukończyły kierunki techniczne, takie jak inżynieria, procesy produkcyjne i budownictwo, to udział szkoleń z tej tematyki w ogóle odbytych i oferowanych jest znacznie mniejszy niż wskazuje na to struktura ukończonych dziedzin wykształcenia (GUS 2009: 53). Oznacza to, że pracownicy kończący kierunki techniczne zdecydowanie rzadko mają możliwość doskonalenia swojej wiedzy przy pomocy dostępnych na rynku szkoleń. Liderem w tematycznym zestawieniu działań szkoleniowych są mimo to kursy techniczne, związane z budownictwem i przemysłem, zapewne dedykowane pracownikom z niższym wykształceniem. Na aktywność szkoleniową w powyższym obszarze wskazało 20% pracodawców (Szczucka, Turek i Worek 2012: 9)

W przedsiębiorstwach sfera poszerzania praktycznych umiejętności dotyczących technicznych aspektów produkcji i świadczenia usług znajduje się w Polsce od lat na pierwszym miejscu w strukturze tematycznej szkoleń, gdyby za kryterium przyjąć czas, jaki jest poświęcany na tego typu szkolenia (UNDP 2007: 169). Prawie 1/3 szkoleń

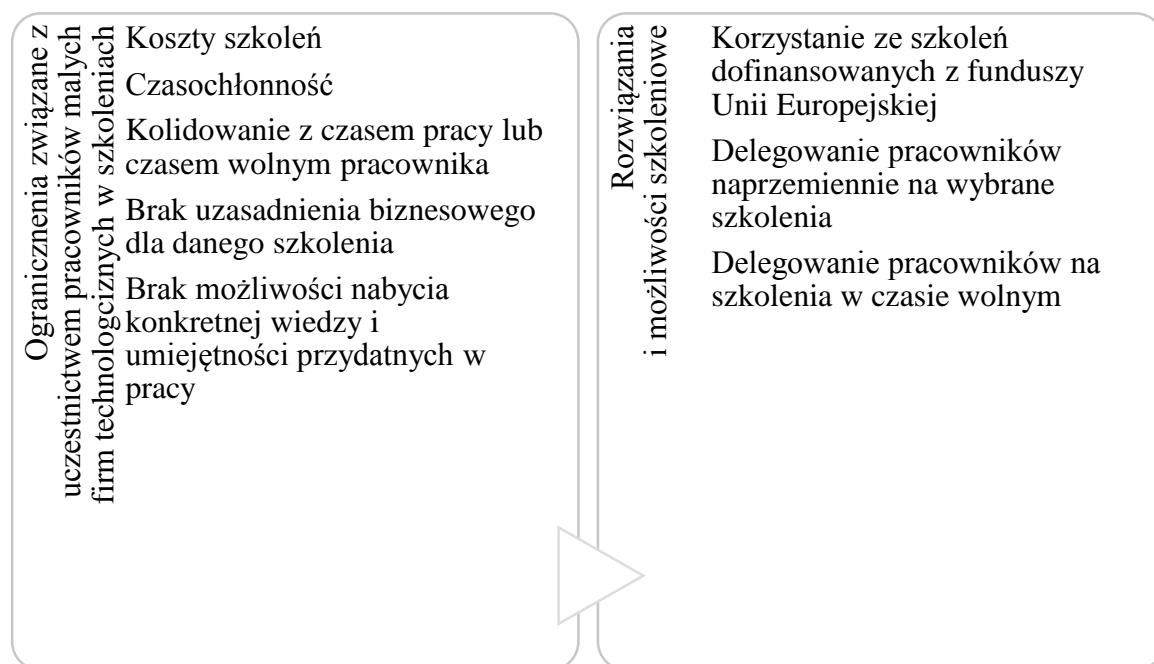
realizowanych przez pracowników dotyczy technicznych aspektów produkcji i świadczenia usług (Tomczak 2006).

Dlatego też w badanych firmach technologicznych, najczęściej realizowane szkolenia miały charakter stosunkowo ogólny i najczęściej skierowane były do pracowników wykonawczych na stanowiskach operacyjnych, którzy poprzez uczestnictwo w tych szkoleniach zdobywali na nich konkretne umiejętności. Tym samym, w małych firmach technologicznych najczęściej z powyższych powodów szkolą się pracownicy wykonawczy w zakresie produkcji i tym samym typ stanowiska determinuje najczęściej uczestnictwo w szkoleniu.

Do innych ograniczeń związanych ze szkoleniem pracowników w małych firmach technologicznych zaliczyć można czasochłonność szkoleń oraz ich pokrywanie z czasem pracy pracownika. Jednak badane małe firmy technologiczne opracowały szereg działań, które pozwalają im rozwiązywać czy eliminować pewne ograniczenia związane z uczestnictwem pracowników w szkoleniach.

Te ograniczenia w zakresie dostępności szkoleń dla pracowników małych firm technologicznych oraz możliwości rozwiązania zidentyfikowanych problemów przedstawia Rysunek 23.

Rysunek 23 Przykładowe problemy związane z delegowaniem pracowników na szkolenia i możliwości ich rozwiązania.



Źródło: Opracowanie własne.

W świetle wywiadów, ze względu na specyfikę firm technologicznych, szkolenia nie wydają się mieć istotnego znaczenia dla rozwoju wiedzy i umiejętności pracowników, poza pracownikami wykonawczymi. Wynika to z faktu, że na rynku mało jest dostępnych szkoleń technicznych, w których uczestnictwo pozwalałoby firmom projektować lepsze, bardziej doskonałe rozwiązania technologiczne. Szkolenia w badanych małych firmach technologicznych mają znaczenie w zakresie nagradzania pracowników, a także zainteresowanie szkoleniami i różnymi możliwościami rozwoju zawodowego z perspektywy pracowników może być nagrodzone przez kierownictwo.

Oдноśnie oczekiwań w zakresie rozwoju zawodowego, w firmach technologicznych nie można wskazać jednoznacznie czynników, które określałyby poziom oczekiwań. W pozostałych badanych firmach, wydaje się, że młodzi pracownicy oraz pracownicy o stosunkowo krótkim stażu pracy, mają większe oczekiwania co do uczestnictwa w szkoleniach.

Z perspektywy pracowników, szkolenia były różnie oceniane – choć duża część pracowników traktowała je jako nagrodę czy wyróżnienie, to także zdarzali się tacy, którzy podkreślali, że uczestnictwo w szkoleniu wiąże się z pewnymi zobowiązaniami wobec

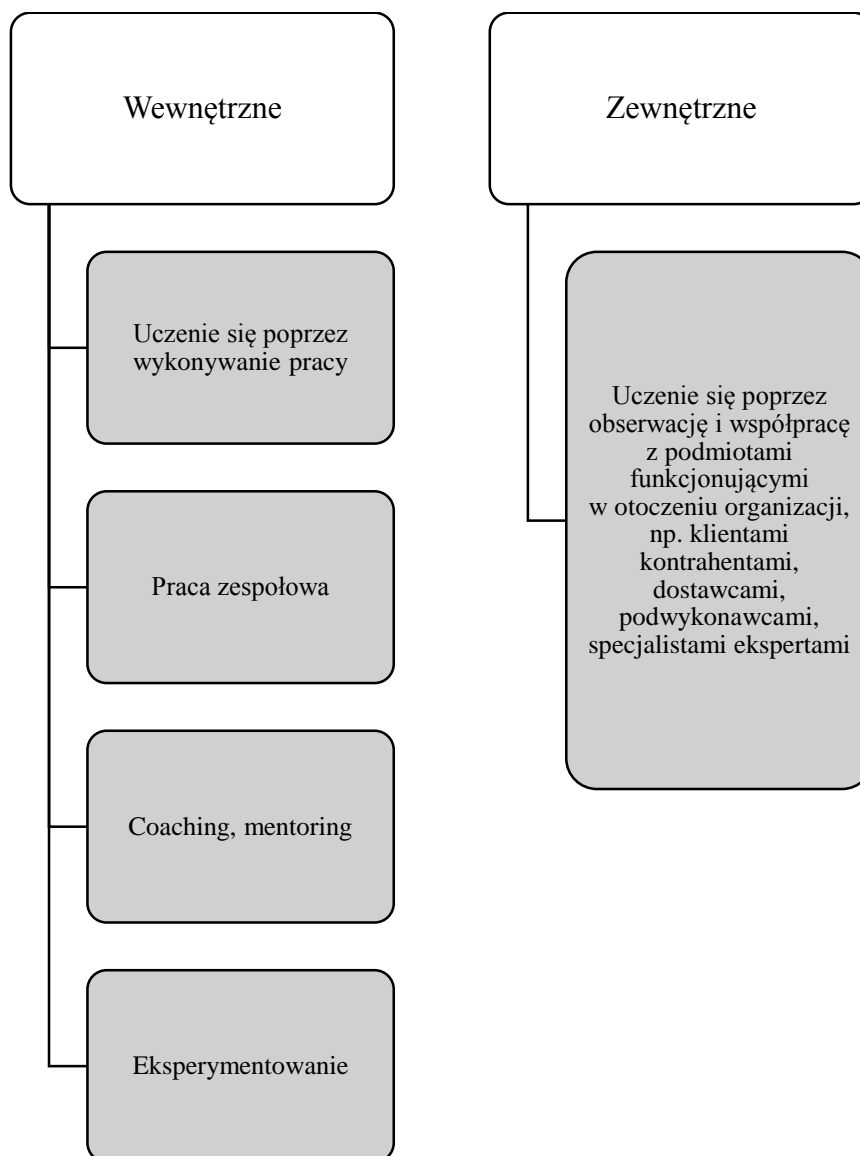
firmy, które mogą polegać choćby na konieczności przeszkolenia pozostałych pracowników z zakresu, jakiego dotyczyło szkolenie. Z drugiej strony, chęć uczestnictwa w szkoleniach, nawet w czasie wolnym, była postrzegana przez kierownictwo jako zaangażowanie w pracę, gotowość do poświęceń, która była nawet ekstrapolowana jako gotowość do pracy w nadgodzinach.

Znaczna część literatury odnośnie uczenia się w kontekście zawodowym, skupia się na formalnych sposobach szkolenia i rozwoju pracowników. Jednakże możliwości formalnego kształcenia i rozwoju pracowników często mogą być postrzegane przez organizacje jako niezadowalające. Ze względu na szybkie tempo zmian, szybki proces dezaktualizacji wiedzy jak i konieczność posiadania stale jak najbardziej aktualnej wiedzy, na rynku z reguły nie ma dostępnych szkoleń, które byłyby interesujące, w szczególności dla firm działających w zmiennym i burzliwym otoczeniu. Stąd oferowane na rynku studia, kursy i szkolenia mogą nie do końca odpowiadać oczekiwaniom i potrzebom kształcenia i rozwoju wiedzy, umiejętności pracowników, przede wszystkim w firmach technologicznych.

6.2 Nieformalne procesy uczenia się

Nieformalne procesy uczenia się zachodzą m.in. poprzez uczenie się w pracy oraz poprzez kontakty pracowników organizacji z podmiotami zewnętrznymi. Tym samym, nieformalne procesy uczenia się można podzielić pod kątem czynników, które je inicjują na wewnętrzne i zewnętrzne, co prezentuje Rysunek 24.

Rysunek 24 Przykładowe nieformalne procesy uczenia się wywołane czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.



Źródło: Opracowanie własne.

Nieformalne, wewnętrzne procesy uczenia się pozwalają firmom zdobywać i gromadzić oraz upowszechniać wiedzę w ramach organizacji. Wiedza w ramach firm generowana może być dzięki specjalnym sposobom projektowania pracy, wykorzystaniu zespołów pracowniczych i uczeniu się poprzez doświadczenie, ale także dzięki współpracy firm z innymi podmiotami zewnętrznymi z otoczenia gospodarczego organizacji. Wiedza zdobywana przez pracowników dzięki utrzymywaniu kontaktów z zewnętrznymi podmiotami daje możliwość analizy otoczenia gospodarczego i gromadzenia wiedzy o podmiotach funkcjonujących w tym otoczeniu, co przyczyniać się może do doskonalenia

oferowanych przez firmę produktów i usług. Tabela 33 prezentuje wybrane wewnętrzne i zewnętrzne źródła wiedzy oraz źródła wiedzy o otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym firm.

Tabela 33 Źródła wiedzy firmy.

Źródła wiedzy firmy				
Zewnętrzne		Wewnętrzne		
Uczestnicy rynku	Inne podmioty			
<ul style="list-style-type: none">• Klienci (odbiorcy i użytkownicy końcowi)• Konkurenci• Firmy –partnerzy• Urzędy, instytucje państwowe• Organizacje zrzeszające firmy o określonym profilu• Organizacje międzynarodowe (m.in. Unia Europejska)	<ul style="list-style-type: none">• Dziennikarze• Redaktorzy portali internetowych• Autorzy notatek informacyjnych pojawiających się w Internecie• Politycy• Uczelnie i jednostki naukowo-badawczo-rozwojowe	<ul style="list-style-type: none">• Pracownicy firmy• Zespoły pracowników• Eksperci i specjaliści współpracujący z firmami		
Źródła wiedzy o otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym firmy				
<table><tr><td><ul style="list-style-type: none">• Raporty i analizy rynku ogólnodostępne• Raporty i analizy przygotowywane przez organizacje zrzeszające firmy o określonym profilu• Raporty i analizy zlecane na potrzeby firmy• Raporty i analizy przygotowywane przez pracowników firmy• Wyniki przetargów publicznych• Sprawozdania finansowe, informacje giełdowe• Publikacje branżowe• Notatki prasowe• Materiały informacyjne i promocyjne konkurencji• Targi• Analizy zmian przepisów prawa• Obserwacja przebiegu negocjacji klimatycznych i tworzenia standardów ekologicznych</td><td><ul style="list-style-type: none">• Obserwacja nauki• Seminaria i konferencje• Bazy danych• Roczniki statystyczne• Prace badawczo-rozwojowe• Weryfikacja nowych pomysłów, eksperymentowanie• Doświadczenie pracowników• Obserwacje i analizy otoczenia gospodarczego firmy wykonywane przez pracowników• Obserwacja i analiza konkurentów i ich działań• Kontakty osobiste z uczestnikami rynku• Współpraca z innymi podmiotami (np. klientami, firmami-partnerami)</td></tr></table>			<ul style="list-style-type: none">• Raporty i analizy rynku ogólnodostępne• Raporty i analizy przygotowywane przez organizacje zrzeszające firmy o określonym profilu• Raporty i analizy zlecane na potrzeby firmy• Raporty i analizy przygotowywane przez pracowników firmy• Wyniki przetargów publicznych• Sprawozdania finansowe, informacje giełdowe• Publikacje branżowe• Notatki prasowe• Materiały informacyjne i promocyjne konkurencji• Targi• Analizy zmian przepisów prawa• Obserwacja przebiegu negocjacji klimatycznych i tworzenia standardów ekologicznych	<ul style="list-style-type: none">• Obserwacja nauki• Seminaria i konferencje• Bazy danych• Roczniki statystyczne• Prace badawczo-rozwojowe• Weryfikacja nowych pomysłów, eksperymentowanie• Doświadczenie pracowników• Obserwacje i analizy otoczenia gospodarczego firmy wykonywane przez pracowników• Obserwacja i analiza konkurentów i ich działań• Kontakty osobiste z uczestnikami rynku• Współpraca z innymi podmiotami (np. klientami, firmami-partnerami)
<ul style="list-style-type: none">• Raporty i analizy rynku ogólnodostępne• Raporty i analizy przygotowywane przez organizacje zrzeszające firmy o określonym profilu• Raporty i analizy zlecane na potrzeby firmy• Raporty i analizy przygotowywane przez pracowników firmy• Wyniki przetargów publicznych• Sprawozdania finansowe, informacje giełdowe• Publikacje branżowe• Notatki prasowe• Materiały informacyjne i promocyjne konkurencji• Targi• Analizy zmian przepisów prawa• Obserwacja przebiegu negocjacji klimatycznych i tworzenia standardów ekologicznych	<ul style="list-style-type: none">• Obserwacja nauki• Seminaria i konferencje• Bazy danych• Roczniki statystyczne• Prace badawczo-rozwojowe• Weryfikacja nowych pomysłów, eksperymentowanie• Doświadczenie pracowników• Obserwacje i analizy otoczenia gospodarczego firmy wykonywane przez pracowników• Obserwacja i analiza konkurentów i ich działań• Kontakty osobiste z uczestnikami rynku• Współpraca z innymi podmiotami (np. klientami, firmami-partnerami)			

Źródło: Opracowanie własne.

W niniejszym podrozdziale, najpierw zostaną omówione zagadnienia związane z wewnętrznymi możliwościami nieformalnych procesów uczenia się w ramach organizacji. Zagadnienia te zostaną omówione na próbie badawczej trzech małych firm technologicznych. Następnie zaś zostaną omówione źródła zewnętrzne wiedzy istotne dla nieformalnych uczenia się. Zostanie dokonana prezentacja wykorzystywanych w firmach technologicznych źródeł wiedzy o otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym organizacji, oraz dokonana zostanie ocena znaczenia poszczególnych źródeł wiedzy w kontekście budowania przewagi konkurencyjnej firm. Te kolejne zagadnienia zostaną omówione na próbie badawczej firm-laureatów GreenEvo.

Podsumowując, badanie jakościowe na podstawie łącznie 11 wywiadów w małych firmach pozwoliło zgłębić zagadnienia związane z nieformalnymi wewnętrznymi procesami uczenia się, zaś wykorzystanie danych z 40 wywiadów przeprowadzonych w ramach projektu GreenEvo pozwoliło dokładnie przyjrzeć się zagadnieniu i istocie dostępu i korzystania przez firmy z zewnętrznych źródeł wiedzy dla doskonalenia działania firmy oraz modyfikowania pod kątem nowej wiedzy oferowanych produktów i usług przez firmy.

6.2.1 Nieformalne wewnętrzne procesy uczenia się

Poza szkoleniami, pracownicy firm technologicznych uczyć się mogą poprzez serię działań powiązanych z wykonywaniem przez nich zadań w pracy. W szczególności w firmach, gdzie realizuje się unikalne zamówienia, gdzie prawie w ogóle nie występuje produkcja standaryzowana i seryjna, istnieje wiele możliwości uczenia się poprzez wykonywanie codziennej pracy. Produkcja o charakterze prototypowym i krótkoseryjnym stwarza duże możliwości uczenia się dla pracowników, które są przez nich dostrzegane i często doceniane. W badanych trzech małych firmach technologicznych, poza tą podstawową charakterystyką, wyróżnić można szereg innych czynników, które sprzyjają uczeniu się, wymianie wiedzy i doświadczeń między pracownikami.

Nieformalne wewnętrzne procesy uczenia się podyktowane są czynnikami wewnętrznymi w firmie. Do głównych sposobów, które prowadzić mogą do zaistnienia i wsparcia procesów uczenia się w pracy, należą m.in.: rozszerzanie zakresu pracy, wzbogacanie treści pracy oraz tworzenie zespołów pracowniczych. Projektowanie pracy polega na dekompozycji zadań wykonywanych przez pracowników, a następnie na łączeniu zadań z różnych stanowisk pracy. Wzbogacanie treści pracy polega zaś na uzupełnieniu zadań

wykonywanych przez pracownika o sprawowanie części funkcji kierowniczych, takich jak planowanie, podejmowanie decyzji i kontrolowanie. Praca zespołowa oraz tworzenie zespołów pracowniczych pozwala zaś swobodnie decydować o sposobach i zakresie realizacji powierzonych zespołom do osiągnięcia celów i wykonania zadań.

6.2.1.1 Uczenie się poprzez wykonywanie pracy

Pracownicy badanych małych firm technologicznych, potrafią docenić w szczególności ciekawą pracę, polegającą na realizacji codziennie nowych zadań. Budowa i produkcja prototypów stawia przed pracownikami codziennie wyzwania i umożliwia im, a nawet wymusza na pracownikach stałe uczenie się.

„Dostajemy takie prototypy nieraz, że sami musimy rozwiązać niektóre problemy. Tak naprawdę [klienci] nieraz nie wiedzą, to nas wzywają, chociaż tam też jest ekipa, żebyśmy pomalu rozwiązywali, tak żeby zrobić sobie taką dobrą, jakby reklamę [robić], że jesteśmy tak samo dobrymi doradcami, jak potrzeba.”

[pracownik E, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„To znaczy, oni tu się dużo uczą na prototypach, nigdzie się tak nie nauczają. Bo co za problem tłuc dziesięć tysięcy blaszek dziennie, no to tak... małpki by to mogły robić, nie ubliżając nikomu. Tu czasami latają teksty typu, że jak coś schrzanią chłopaki to się śmieją, że banany powinno im się kupować, ale to nie tędy droga. Codziennie robią coś innego. To jest fajna sprawa. Robić jedną rzecz non-stop, to bez sensu. A tak, to coś się dzieje, są elastyczni.”

[pracownik H, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„Mogłem pracować gdzie indziej, ale na przykład klepałbym to samo przez dwa lata za dwieście złotych więcej. Ale to nie jest kreatywne, niczego nie uczy, niczego nie buduje. A tutaj mogę się jeszcze dużo nauczyć, poznać jakiś ludzi. No, ogólnie każdy dzień wygląda inaczej i to jest fajne.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

Szczególnie ważne dla procesów uczenia się w świetle wywiadów przeprowadzonych w małych firmach technologicznych ma dostrzeganie szans i okazji do uczenia się poprzez codzienną pracę, chęć doskonalenia wypracowanych rozwiązań przez pracowników. Ze

względem także na duże zmiany oferty dostawców komponentów, pracownicy aktualizują swoją wiedzę o ofercie i starają się modyfikować wcześniejsze, analogiczne rozwiązania wypracowane przez firmę na podstawie nowej wiedzy.

„To nie jest tak, że mi są wyznaczane jakieś cele, tylko jak przychodzi zamówienie i widzę, że czegoś nie wiem, to wtedy szukam [...], poprzez przeglądanie katalogów, patrzanie na części, jak to wygląda, jak to się montuje, pomyślenie samemu, pytanie się, jak to może być, tak czy inaczej.”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„W momencie analizowania wycen, jeżeli przychodzi pytanie po raz kolejny, tak to, do wyceny, to staram się przejrzeć wszystko jeszcze raz, by wszystko było ujęte, czy wszystko się zgadza. Czy jakieś poprawki były naniesione przez chłopaków, to żebym uwzględnił przy wycenie kolejnej. No... Również staram się korzystać, jeżeli znajdę jakiś nowy komponent, w sensie tak, że można go użyć w wiązce, to staram się tak, by później to się znalazło w tej dokumentacji. Tak więc również zaglądam do tych dokumentów [technicznych].”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

6.2.1.2 Uczenie się poprzez pracę zespołową

W świetle wywiadów pracownicy deklarują, że lubią pracować zespołowo i że dzięki takiemu sposobowi organizacji pracy, mogą wzajemnie się od siebie uczyć. Ponadto, pracownicy twierdzą, że starają się dbać o przepływ wiedzy pomiędzy współpracownikami, w celu osiągnięcia jako zespół i firma oczekiwanych, pozytywnych rezultatów.

„Jeżeli jestem w pracy, przychodzę do pracy pracować, to staram się tą wiedzę dzielić, bo tutaj to nie jest, nie wiem, chyba nie chodzi o to, żebym ja się odwrócił po kryjomu, zapiął sto pięćdziesiąt przewodów, a on w tym czasie robi osiemdziesiąt. Tylko nawet wolę sobie to zrobić, żebyśmy to zrobili razem szybciej.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

Podstawą wymiany wiedzy i doświadczeń pomiędzy pracownikami jest kultura organizacyjna, która pozwala pracownikom pytać i szukać odpowiedzi, która sprzyja komunikacji pomiędzy pracownikami i wręcz narzuca pracę zespołową w ramach zespołu pracowników na różnych stanowiskach, z różnymi doświadczeniami zawodowymi.

Pracownicy doceniają możliwość pracy w zespołach projektowych oraz cenią sobie możliwość dzielenia się ze współpracownikami i przełożonymi swoimi opiniami, poglądami i pomysłami na rozwiązywanie konkretnych problemów, które pojawiają się w trakcie realizacji zleceń.

„Znaczy no, chodzi o samą taką, o samo takie wrażenie, że człowiek czuje się potrzebny. No i akurat prezes jest taką osobą, która potrafi to wyrazić, więc... Akurat atmosfera jest tak fajna, że chce się, że człowiek chce się czasami poświęcić, jakby coś zrobić i wtedy też czuje, że jest dobry. Wychodzi z pracy tak jakby spełniony.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„Nie powiem, bo prezes też jeżeli coś wie, to podpowie, jeżeli nie wie a wie, że ktoś inny to wie, to też powie. Nie ma tak, że ktoś zostaje sam z problemem.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„To już nie jest... To nie jest żadne szkolenie, tylko to jest wymiana wiedzy przy projektowaniu. [...] Tak, przy opracowywaniu projektu. Coś jest potrzebne to się podpyta, coś druga osoba się podpyta, co można, co nie można.”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Wymianie informacji, wiedzy i doświadczeń między pracownikami sprzyja bliskość fizyczna pracowników. Ze względu także na wielkość firm, jeśli w firmie pojawiają się problemy techniczne, to najczęściej rozwiązywanie są one bezpośrednio między pracownikami i na bieżąco – w momencie, kiedy wystąpi dany problem.

„Znaczy bardziej [nieformalnie rozwiązujemy problemy] tak, chyba, że naprawdę jest jakiś problem i trzeba wyjaśnić, to wtedy się zbieramy w pokoju i są jakieś rysunki, ktoś coś... Zależy od sytuacji, czy coś można tak wyjaśnić czy nie. Ale wszystko jest raczej na bieżąco. [...] Ktoś zadzwonił, jest taki i taki problem, to szybko, szybko.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Ci pracownicy, którzy pracują w działach, to pracują z reguły biurko w biurko. To nie jest tak, że... to jest... ktoś ma wątpliwości, [...] to pyta. To najczęściej, to jest absolutnie najbardziej powszechna forma, że tam przepływ informacji jest na bieżąco. Jak ktoś ma coś napisanego, to przerzuca na komputer i powiedz, co o tym sądzisz, to się tak odbywa.”

[pracownik K, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

W badanych małych firmach technologicznych, w dwóch najmniejszych firmach struktury organizacyjne można określić jako tymczasowe i nieformalne. Pracownicy zajmujący się różnorodnymi zagadnieniami, łączeni są w zespoły projektowe w celu realizacji konkretnych zamówień. To zaś sprzyja przepływowi wiedzy pomiędzy pracownikami i wymianie umiejętności. Dzięki takiej organizacji pracy, w badanych firmach pracownicy posiadają interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności, które pozwalają im zastąpić lub wesprzeć pracowników firmy w przypadku nagromadzenia się pracy.

„Czasem jest tak, że ja potrzebuję coś od nich, w sensie oni mają doświadczenie większe odnośnie wiązek. Jeżeli ja mam jakiś tam problem do rozwiązania, to potem ja mogę do nich przyjść i się zapytać: panie [imię pracownika], jak zrobić to czy tamto, albo [imię prezesa], pomóż tutaj, no i wtedy nie mam problemu. Także jeżeli oni przychodzą do mnie z jakąś tam prośbą, żebym ja im pomógł, w tym, czy w tym, to też nie ma problemu. Czasami jest tak, że i na produkcji pomogę, w sensie, jeżeli mają dużo roboty, to też potrafię przyjść i pracować tam, techniczne umiejętności mam, więc też staram się pomóc. [...] To zależy od mojego obłożenia pracą. Jeżeli jest tak, że mam wolne moce przerobowe, oni mają za dużo roboty, to wtedy się uzupełniamy. [...] No jeżeli jakiś problem się pojawia, no to, wiadomo, że każdy każdemu stara się jakoś pomóc. Wiadomo, jest to także dobro firmy, a więc każdego. Jeżeli wszystko wyjdzie w porządku, nie ma z naszym wyrobem problemów, wszystko jest wykonane poprawnie, no to jest to wizytówka dla firmy. Jeżeli jest to wizytówka dla firmy, to jest wizytówka i dla nich. Także wydaje mi się, że każdy podchodzi, po prostu, do tego w ten sposób i nie ma jakiś takich, że ktoś ukrywa swoją wiedzę, albo stara się nie pomóc drugiemu.”

[pracownik G, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

„W biurze też między sobą wymieniamy jakieś tam informacje, tak. Wiadomo, że każdy ma jakąś tam swoją, powiem brzydko, działkę, za którą jest odpowiedzialny, ale oprócz tego, współpracując razem.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Wtedy, kiedy w badanych firmach nie ma zbyt dużego obciążenia pracą, pracownicy wzajemnie uczą się od siebie wykonywania pracy. Dotyczy to w szczególności pracowników wykonawczych i może być nazwane strategiczną rotacją pracowników. Dzięki takim działaniom, pracownicy wzajemnie wymieniają się wiedzą i umiejętnościami, co w przyszłości w przypadku nagromadzenia się pracy, pozwoli pracownikom wspierać inne działy organizacji w wykonaniu danego zlecenia, zamówienia. Pracownicy mają w takich sytuacjach możliwość bezpośredniego uczenia się od siebie wzajemnie.

„Kiedy na przykład mamy stosunkowo mało pracy i mogę pracownika odłączyć, to staram się go przerzucić na inne [działy/zadania], żeby porobił inne rzeczy. Po prostu tam, gdzie, żeby wszyscy mieli zajęcie, [...] po prostu daję, to przyjdź, tutaj jest robota, może nie za dużo, ale róbcie, jak będzie u was robota, to ktoś pójdzie. [...] Jeżeli tylko jest trochę luzu, staram się jakby... zajmować, żeby... byli na innym stanowisku, zrobili, bo mówię, jak tamci mieli luz, to siadali na maszynę do cięcia i ciął ten, który jest doświadczony. [...] Jak było wolne, to mówię, pan tutaj usiądzie i proszę pokazać, ja kto się robi. [...] Staram się ich wymieniać, żeby nabierali doświadczenia, poza tym, żeby mieli zajęcia.”

[pracownik G, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

6.2.1.3 Mentoring

Cenne dla zespołowych procesów uczenia się są także wcześniejsze doświadczenia zawodowe pracowników, w oparciu o które inni mogą się uczyć. Pracownicy wyróżniający się doświadczeniem zawodowym mogą wiele wnosić także w dyskusje dotyczące opracowania koncepcji realizacji konkretnych zadań w pracy i tworzenia rozwiązań technologicznych.

Pracownicy w ramach badanych firm starają się nie tylko wzajemnie się uczyć, ale i czerpać ze swoich wcześniejszych doświadczeń zawodowych. Tym samym, w firmach występują nieformalne sposoby uczenia się określane mentoringiem.

„No jest tak, zawsze świeży umysł przyjdzie, gdzieś indziej pracował, coś innego widział, to nie można powiedzieć, że „ja wiem lepiej i tak ma być”. No, trzeba iść na kompromis, bo czasami ktoś ma lepszy pomysł, nie?”

[pracownik E, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

W firmach ceni się także doświadczenie starszych stażem pracowników, którzy dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem w celu pomocy młodszym pracownikom. Pracownicy uczą się wzajemnie od siebie przede wszystkim dzięki bezpośrednim kontaktom, w trakcie wspólnych rozmów.

„[Pracownicy] rozmawiają między sobą też, jak mnie nie ma, jak gdzieś wyjadę to spyta się starszego pracownika, który już robi dłużej, jak to, co to. Tajemnic nie robić, jest tak powiedziane, że nie robić tajemnic i po prostu, jeżeli coś wie i ktoś się pyta, to się podzielić, bo to jest nasze dobro. [...] Pracujemy razem i każdy zna ten tryb pracy i ten tam, pod jakim pracujemy, jak robimy. W sumie się nawet dzielimy, 'ja bym zrobił tak, a ty tak', to normalne. [Wypracowujemy sposób pracy]. Jeden dobry sposób, tak żeby to zrobić. Żeby nie narobić się, a zrobić.”

[pracownik E, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„Tutaj taki młody człowiek, który jeszcze studiuje, przyszedł do pracy, [...] posadziłem go przy bardziej doświadczonym pracowniku i poprosiłem, żeby przekazał mu wiedzę, odpowiadał na pytania i tak dalej. No, to taka metoda pomocy i przekazywania, jeden drugiemu wiedzę i tak dalej.”

[pracownik G, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

6.2.1.4 Eksperymentowanie

Eksperymentowanie jest metodą uczenia się polegającą na testowaniu nowych rozwiązań technologicznych. Pracownicy małych firm technologicznych eksperymentują z nowymi komponentami i nowymi sposobami wykonania danego produktu. Czasem w procesy związane z eksperymentowaniem zaangażowane są też osoby będące zewnętrznymi ekspertami, np. naukowcy z instytutów.

„Są eksperymenty, bo czasami coś nie wychodzi [...], bo wymagania niektórzy mają bardzo duże [...], wtedy trzeba zastosować jakieś tam komponenty inne i wtedy się robi próby, nawet do instytutu po radę się jedzie. To są takie instytucje... W Instytucie Chemii... [...] Też tam jeździliśmy, sam też jeździłem, jakiś tam komponent zastosować, wypróbować.... No zresztą teraz też niektórzy, tak jak mówiłem, różnego rodzaju powłoki [chcą klienci] i musimy się do tego dostosować.”

[pracownik J, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe,
stanowisko kierownicze]

Ograniczeniami w zakresie testowania nowych rozwiązań są wiedza i czas. Aby móc eksperymentować należy posiadać podstawy wiedzy, które pozwalają przypuszczać, że nowe rozwiązanie się sprawdzi. Eksperymentowanie, jako opracowanie koncepcji i jej weryfikacja, bywa czasochłonne. W przypadku badanych firm, w szczególności drugi powód ma znaczenie. Badane firmy mogą eksperymentować na rzeczywistych produktach, które stanowią zamówienie klienta. Wtedy czas stanowić może istotną barierę, ze względu na to, że dany produkt, czy rozwiązanie technologiczne musi być dostarczone do klienta w określonym terminie. Sam eksperyment niesie za sobą jednak ryzyko, że coś może nie wyjść tak, jak się przypuszcza i pierwotnie zakłada. Oznacza to, że może zdarzyć się sytuacja, kiedy pomimo podjętej próby modyfikacji i ulepszenia, trzeba będzie wykonać dany produkt według wcześniej stosowanego sposobu. Cały ten proces może wydłużyć czas wykonania końcowego rozwiązania, które zostanie dostarczone do klienta, a nawet wydłużyć może całkowity czas realizacji zamówienia.

„O! tak! [Pracownicy eksperymentują na własną rękę]. [...] Właśnie się zastanawiam, bo z tych eksperymentów często dziwne rzeczy wychodzą. [...] Czasem coś tam wyjdzie, tak? Ale niestety, żeby eksperymentować to trzeba mieć jakiś podkład, żeby, w sensie, no, wiedzy, doświadczenia, żeby jakoś wnioski połączyć, coś wykombinować z tego. Jeśli jest się totalnie zielonym w czymś i się zaczyna eksperymentowanie, to jest błędzenie po omacku, no i to jest problematyczne czasem.”

[pracownik H, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

„Jakoś tak specjalnie nie eksperymentujemy, na to wszystko trzeba mieć czas, poświęcić jednak chwilę uwagi, jeśli się robi coś nowego to wiadomo, nigdy nie wiadomo co z tego wyjdzie, także... Jeśli robimy coś dla klienta na termin, to nie możemy sobie pozwolić na to, że - a zobaczymy. Lipa. Nie możemy stanąć i – 'wiecie, chcieliśmy, ale wyszło, także poczekajcie jeszcze te trzy tygodnie'... No i często nie ma jak. Mamy jakieś tam pomysły na usprawnienia, ale ten pomysł kwitnie, [...] jeszcze nie wykwił.”

[pracownik I, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

„Mało czasu na to [eksperymentowanie]. Ja myślę... no myślę o tym, żeby to zdążyć zrobić, to co zostało. Raczej myślenie na ten temat to chyba na dalszy plan idzie.”

[pracownik J, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe, stanowisko kierownicze]

Mimo ograniczeń, pracownicy zachęcają się wzajemnie do testowania nowych założeń i wypracowywania nowych rozwiązań. Pracownicy, którzy wykazują się kreatywnością i inicjatywą mogą liczyć na to, że zostanie to zauważone i docenione przez kierownictwo firmy.

„Jest to w mojej, na przykład, gestii, żebym ja kolegę, 'dobrze, dawaj stary, zrobimy to i tam'. Prawda? Ja zachęcam na przykład, wiem o tym, że ja zachęcam do tego, żeby [współpracownicy] byli kreatywni, bo taka też jest moja rola. I myślę, że, szefostwo [też], [...] pytają się, 'masz jakiś pomysł na to czy na to?' I rozwiązujemy jakiś problem, staramy się być kreatywni, no ale tak jakby super zachęcania, no... Wiadomo, no nie ma. Tutaj to już jest nasza rola. Tych osób, które są bardzo zaangażowane i starają się jak najlepiej.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„Na pewno, we wspieraniu kreatywności to na pewno [liczyć można na kierownictwo firmy]. [...] No na pewno poprzez zauważenie czegoś, że ktoś coś wymyślił, tak. Jakies tam pochwały...”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

6.2.1.5 Uczenie się na podstawie doświadczeń

W badanych firmach technologicznych dużą wagę przywiązuje się do wykorzystania możliwości uczenia się poprzez zdobywanie doświadczeń. Każde doświadczenie, zarówno pozytywne, jak i negatywne jest cennym źródłem dla firmy. W świetle wywiadów przeprowadzonych w małych firmach technologicznych, dla firm cennym okazują się także te sytuacje, kiedy pracownicy czy zespoły pracowników popełniły błędy, ponieważ dają możliwość uczenia się i opracowywania nowych rozwiązań. Stąd też w firmach technologicznych występuje stosunkowo wysoki poziom tolerancji na błędy, dopuszcza się możliwość poniesienia porażki. Jednakże w sytuacji, kiedy firma ponosi porażkę, kierownictwo firmy oczekuje, że na podstawie tych doświadczeń uczyć się będą wszyscy pracownicy firmy.

„To jest kwestia doświadczenia. Nie ma innej możliwości. Znaczy to trzeba przewalić ileś problemów, rozwiązać ileś problemów, w przyszłości jakby się zdarzyły to już się nie bać. Nie ma innej wiedzy. Oni będą mieli taką samą wiedzę, jak ja albo i większą, ale za jakiś czas. Teraz nie jest to możliwe. Trzeba to robić w taki sposób, żeby w to wrzucać, żeby... W taki sposób, żeby oni mieli świadomość, że nie są pokopani. Bo to jest sztuką, żeby oni wiedzieli, że zrobili błąd, ale to jest coś takiego, co jest dopuszczalne, nie ma z tego konsekwencji, ale tak jakby już następnym razem już błędów [nie popełniać]. Ja wychodzę z takiego założenia, że błędy można robić raz. Drugi raz ten sam błąd [zrobić], to jest głupota, bezmyślność. [...] Człowiek, który te same błędy robił parę razy, to już jest głupie, nie ma innej interpretacji.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

W związku z powyższym, doświadczenie w opinii rozmówców często było uznawane za najważniejszy czynnik sprzyjający uczeniu się. Dlatego też w badanych firmach, aby pracownicy mogli uczyć się na doświadczeniach, otrzymują czas na refleksję i zapewnia się im czas na zastanowienie się nad sposobami realizacji zamówień, czy projektowania konkretnych rozwiązań technologicznych. Ponadto, ważne jest także wspólne poświęcanie czasu na omówienie zespołowych doświadczeń pracowników. Zespołowe omawianie doświadczeń pozwala pracownikom spojrzeć na opracowane rozwiązanie z różnych perspektyw i wspólnie się na nim uczyć.

„Powiem szczerze, że ja zawsze staram się tak robić, by przeanalizować, co tam było w miarę dobrze, co można jeszcze zmienić, co poszło źle, z czym ja się nie wyrobiłem, tak? Co mogę poprawić w następnym projekcie. To, mogę po każdym projekcie, który teraz wchodzi, to mogę sobie przeanalizować w wolnej chwili.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„[Kiedy jest luźniejszy okres w firmie] tak, to wtedy można spokojnie porozmawiać. Omówić to, co się działo w poprzednich projektach, powiedzieć jakieś swoje uwagi co do drugiej osoby. Wiadomo, no nie staramy się tego robić przy wszystkich, bo to jest bez sensu, tylko po prostu porozmawiać z daną osobą: 'to można zmienić, to można zmienić'. Ja powiem szczerze: ja bardzo lubię takie uwagi. Bo jeżeli ktoś coś zauważy, że ja źle zrobiłem,

przyjdzie, powie, to jak najbardziej się chwali. Na pewno się nie obrażę, tak. A staram się poprawić. Jeżeli uznam, że to naprawdę było źle, to staram się to zmieniać.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Zdarzają się w firmach także takie sytuacje, że dopuszcza się popełnianie błędów przez pracowników, aby mogli doświadczać i uczyć się na swoich błędach. W takich sytuacjach kierownictwo firmy dopuszcza możliwość, że będzie musiało ponosić koszty tych błędów. Z perspektywy kierownictwa wydaje się jednak, że takie doświadczenia, zarówno dla firmy jak i bezpośrednio zaangażowanego pracownika i pozostałych pracowników są cenne.

„To akurat przykład, [...] takim przykładem, kiedy [imię pracownika] zaprojektował [nazwa produktu]. I teraz mówię tak, wydamy 150 złotych, no tak, jest projekt kompletnie do [d...], wiemy, że jest do [d...], on się kompletnie nie nadaje. I teraz tak. Czy robimy [ten produkt], czy powiemy [mu], że projekt jest do [d...] i wtedy on będzie sfrustrowany i będzie niezadowolony. Czy robimy [nazwa produktu], wydajemy 150 złotych i on sam dojdzie do wniosku, że coś jest nie tak. I wydaliśmy 150 złotych na zrobienie [tego produktu]. On [ten produkt] zrobił, wykonał, po czym zobaczył, że to jest do [d...] i trzeba to przekonstruować. Ale to tak, my to wiedzieliśmy od początku. Tylko następnym razem, nie mieliśmy tego typu problemów żadnych z nim,[...] tylko tak jakby więcej słuchał.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

Z perspektywy rozmówców, praca w firmie technologicznej, której zadaniem jest opracowywanie innowacyjnych rozwiązań wymaga kreatywności i czasem podejmowania ryzykownych działań. Oznacza to, że błędy są nieuniknione i wkalkulowane w funkcjonowanie firmy. Czasem także, pomimo stosunkowo wysokich kosztów popełnionych błędów, pracownicy uczą się więcej niż gdyby realizacja poszczególnych rozwiązań technologicznych przebiegała zgodnie z planem. Ze względu na procesy uczenia się i ich rezultaty, kierownictwo firmy jest gotowe ponosić pewne koszty związane z podejmowaniem ryzyka i popełnianiem błędów przez pracowników.

„To nigdy nie jest tak, że ten zespół daje głowę, że wszystko jest [dobrze] ... Mało tego, nam starczy przekonanie, że ten zespół wykorzystał całą wiedzę, którą posiadał dostępną, żeby to zrobić dobrze. Jak się okazuje, coś padło, to jest to element ryzyka firmy i nikomu czapka z głowy [nie spadnie], wręcz przeciwnie, jeśli zrobił wszystko, by taki przypadek nie

zaistniał, a zaistniał, no to świadomość, że ten facet, który coś tam zrobił po dostępie do informacji, co gdzie nie zadziałało, albo że źle obliczył falę uderzeniową, to ten ktoś jest w stanie to naprawić, no nie kto inny. Dlatego tworzymy warunki, żeby to nie było tak, że ten ktoś, kto spowodował jakieś straty kilkadziesiąt, czy set tysięcy wyleciał z firmy, przeciwnie, uważamy, że to jest taka dziedzina, gdzie my wszyscy się czegoś tam uczymy. No i zdarzyło się kilka razy, że rzeczywiście nastąpiły błędy nieprzewidziane, jakieś...”

[pracownik K, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„Koszty wpadek [są wysokie], ale to jest nieuniknione. Znaczący wyjście jest takie [aby nie było błędów], żeby mieć sfrustrowanego pracownika. Ja wolę mieć pracownika, do którego na tym etapie dołożę. [...] Z kolei oni wszyscy są zgodni, że atmosfera jest dobra, że możliwość rozwoju jest dobra. [...] Także ja bazuję na tym.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„Jest wtedy [jak ktoś popełni błąd] też rozmowa (śmiech), odnośnie tego, natomiast czy konsekwencje jakieś tam są wyciągane z tego, to nie wiem. W sensie odnośnie odpowiedzialności materialnej, czy coś takiego, to nie mam pojęcia, natomiast na pewno jest rozmowa. Rozmowa i na pewno ta osoba, która zrobiła coś źle, stara się to poprawić.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

W przypadku popełniania błędów przez pracowników firmy, wydaje się, że najważniejsze dla kierownictwa jest wyciągnięcie wniosków oraz wdrożenie zdobytej poprzez te doświadczenia wiedzy w projektowanych w przyszłości rozwiązaniach technologicznych. W niektórych przypadkach, błędy są rejestrowane, a dokumenty je opisujące odpowiednio archiwizowane, aby w przyszłości pozostali pracownicy wykonujący analogiczne zamówienia, mogli korzystać z wiedzy wynikającej z doświadczeń innych pracowników.

„No na błędach to też się sporo uczymy. Jakiś czas temu robiliśmy [nazwa produktu]. Prezes mówił, że to w Polsce nigdy nie było robione, czy zrobimy. No zrobimy, wszystko ładnie pięknie. I żeby była ładna. Powiedział, żeby była ładna. No to chłopaki się starali, jakąś owijkę tam ładnie wyglądającą w ogóle zrobili... nie. Oni chcieli owijkę, znaczący oni [zamawiający] nie podali dokładnie, tylko, że to mają być te kable, nie takie tam kilka, tylko

czymś mają być zawinięte. I chłopaki to włożyli w taką koszulkę termokurczliwą i się okazało, że [przy zastosowaniu produktu], to nie może być [zrobione w ten sposób], ale ona była ładna, nigdzie nic nie wystawało, cała czarna, ładnie oklejona, ale okazało się, że jednak nie tak. [Klienci] powiedzieli, że nie, bo to temperatury nie wytrzyma.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

W badanych firmach, kierownictwo firm i pracownicy twierdzili, że nieodłączną częścią ich pracy jest popełnianie błędów, ze względu na innowacyjny charakter wytwarzanych przez nich rozwiązań technologicznych. Dlatego też, pracownicy, którym zdarzy popełnić się błąd nie są strofowani ani nie ponoszą negatywnych konsekwencji z racji popełnionego błędu.

„Czasami jest tak, że jest problem i trzeba go rozwiązać i nikt tego za ciebie nie robi. Ale to jest, właśnie przy pracy, przy prototypach, to też trudno powiedzieć o błędzie. Po prostu niedoróbki wychodzą, bo wyjść muszą. Wychodzi tak, że na przykład klient sobie [chce] jeszcze coś. Tak, jak wcześniej nam nie dał jakiejś informacji, a jeszcze coś chce i trzeba to uwzględnić. Także to też nie jest błąd, tylko kolejna rzecz do przerabiania.”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Zależy, kto ten błąd popełnił. Jeśli on [pracownik] to zrozumie, to już drugi raz raczej nie powinien tego samego błędu popełniać. Nie pobbłaża się, stara się to jakoś wytłumaczyć. Nie to, żeby przejść nad tym do porządku dziennego, absolutnie [nie]. Jeśli ktoś coś źle zrobił, no to trzeba mu to dać do poprawki, trzeba mu to powiedzieć, 'masz to poprawić'. Jeśli jest taka możliwość. A są tacy, co fukają, co go to obchodzi, on popełnił błąd i on nie będzie tego poprawiał. 'Będziesz poprawiał, bo to właśnie o to chodzi'. Człowiek musi świadomie, do jego świadomości musi dotrzeć, że popełnił błąd i ten błąd będzie musiał poprawić, nikt inny. Ty popełniłeś, ty źle zrobiłeś, chyba, że powie: 'ja nie potrafię tego zrobić', to drugi raz takiej roboty nie dostanie.”

[pracownik J, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe,
stanowisko kierownicze]

“[Imię] do końca nie wiedział [czy wymyślone przez niego rozwiązanie będzie działać]. To my też do końca nie wiedzieliśmy. Wydawało nam się, że to jest, że błędne, że to nie jest fajny pomysł. Powiedzieliśmy swoje wątpliwości, także może to nie, wykonamy zobaczymy,

jak to wyszło. Na tej zasadzie. Także tu nie było sytuacji, że on był winny, czy miał poczucie winy, że coś [spie...] i naciągnął firmę na koszty. [...] Także na przykład, to jest taki learning cost, także, da się pieniądze na tych ludzi, żeby oni wiedzieli, że robią błędy. Ale nie ma czegoś takiego, że' [spie...]', 'zrobiliś źle', tak... 'wywalaj mi z tym'. Tylko jest nieco inaczej.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

Ogromne znaczenie dla wymiany informacji i uczenia się ma wspólne, zespołowe doświadczenie. Najcenniejszym sposobem uczenia się może być wtedy rzeczywista praca, na konkretnych studiach przypadków, w zespole, który wspólnie stara się wypracować jak najlepsze rozwiązanie technologiczne.

„To jest tak jakby case studies, [...]. Został zrobiony projekt tego [nazwa produktu] i projekt [ten] został zmieniony genialnie, bardzo porządnie, ale w pewnych obszarach został zrobiony bardzo drogo. Moim interesem nie jest to, żeby produkować drogie urządzenie. Im taniej, tym większa marża zysku jest możliwa. No i tam tych rezerw kosztowych było bardzo dużo i trzeba to rozumieć, że to tak jest, że są rezerwy kosztowe. To zrobiliśmy takie konsylium w sobotę, akurat teraz i było to sześć osób chyba [...] I braliśmy każdy element tego [nazwa produktu] i analizowaliśmy. Co jest dobrze, co jest źle wykonane, jakie są błędy wykonawcze, jakie są błędy koncepcyjne. I tych błędów wykonawczych było trochę. Ale błędy wykonawcze są fajne, trzeba je poprawić i nikt nie dyskutuje. Natomiast w błędach koncepcyjnych trzeba wiedzieć, że istnieją takie [inne] możliwości. [...]. Oni [pracownicy] takiej wiedzy [nie mają], zdobędą [ją] tylko i wyłącznie przez case studies, nie mają możliwości innego zdobycia wiedzy. Nie mają.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

Wśród rozmówców zdarzyły się jednak opinie, że w firmach popełniane są te same błędy, które prowadzą do sytuacji, że firma na nowo projektować musi rozwiązania, które wcześniej zostały opracowane. Taka sytuacja nie dotyczy to wyłącznie kwestii związanych z oferowanymi przez firmy rozwiązaniami technologicznymi, ale także kwestii związanych z regularnym, codziennym sposobem funkcjonowania firmy. Ograniczony przepływ

informacji pomiędzy pracownikami w firmie wynikać może z niewłaściwej kategoryzacji informacji, jako istotne bądź nieistotne dla współpracowników.

„U nas nie wiem, informacja, jakieś tam doświadczenie nie stanowi wartości mi się wdaje w żaden sposób. [...] Nie wiem, nie czuję nacisku żeby ktoś tam, jakoś próbował, nie wiem, nasze osiągnięcia sprocedurować, żeby procedury zrobić, że dobrze, to już wiemy jak robimy, zrobimy sobie rozpiskę, procedurkę, że wiemy, jak to robimy, czy robimy to przez szereg lat i jest tak, że jak nie daj Boże jak odchodzi jeden człowiek, który to wiedział i że nikt nagle nie wie. I zaczynamy znów wywahać drzwi otwarte na oścież, ktoś już to kiedyś robił, można zrobić bez problemu, to my dalej siedzimy i się zastanawiamy.[...] Nie czuję nacisku ze strony, bo to powinien być nacisk ze strony szefa, że jeśli coś zrobimy, to spróbujemy to ujednolicić, żeby to płynnie szło. Nie, za każdym razem te same problemy, codziennie to samo, bądź co tydzień, co jakiś czas. Walczymy to samo.”

[pracownik I, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe, stanowisko kierownicze]

„To jest tak, że jak wiem, że komuś się przyda i będzie potrzebne to mówię. Ale... jakby... nie ma właśnie obowiązku, nie ma jakiegoś miejsca, żeby to gromadzić, nie ma czegoś takiego jak skrytka z wiedzą firmową. [...] To jest tak, że informacjami się dzielimy albo na przysłowiowym papierosie, albo jak jest, jak coś robimy i jest jakiś problem, to wtedy się ludzie dzielą wiedzą na tyle, ile jest to potrzebne.”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

6.2.2 Rola i znaczenie osób posiadających dostęp do informacji

Celem pytania zadanego wywiadach dotyczącego osób będących „najlepiej poinformowanymi” było poszukiwanie sposobu interpretacji, czym są ważne informacje dla pracowników firmy i kto z pracowników posiada dostęp do najważniejszych informacji i jest najlepiej poinformowany w istotnych zagadnieniach z perspektywy pracowników.

Osobami wskazywanymi jako najlepiej poinformowane w firmie były przede wszystkim osoby na stanowiskach kierowniczych, uplasowane najwyżej w hierarchii organizacji, często właściciele firm. Kolejnymi osobami, najlepiej poinformowanymi w opinii pracowników, są osoby zajmujące się kontaktami z firmami-zleceniodawcami oraz dostawcami – osoby odpowiedzialne za zaopatrzenie oraz logistykę.

„Z rzeczy istotnych, to bezwzględnie prezes [najwięcej wie]. To wynika z tego, że nic się poważnego bez jego decyzji nie dzieje.”

[pracownik K, mężczyzna, 50-60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

„Akurat w moim przypadku to jest, chyba nie wiem, niewłaściwe pytanie, bo ja jestem poinformowany o wszystkim.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

„To oczywiście pan [imię], bo przecież to jego firma.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

„U nas wszystkimi sprawami zajmuje się prezes, a później ja bym postawiła [na osobę, która zajmuje się zaopatrzeniem i logistyką].”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Co ciekawe, również osoba, na którą wskazywano, że jest dobrze poinformowana, uważa się, poza prezesem, właścicielem firmy, za najlepiej poinformowaną.

„O firmie [poinformowany]? Pan [imię właściciela firmy]. [...] Tak mi się wydaje. [...] Sporo ja wiem, ale czy ja wiem, czy tak dużo jak pan [imię właściciela]? [...] Bo ja sporo wiem, trochę już pracuje w tej firmie, tak, że jakiś staż mam, a oprócz tego, no rozmawiam dużo z ludźmi także... [...] Lubię być poinformowany, żeby wiedział, co się dzieje. Może nie odnośnie jakiejś tam sprawy, jakiejś opinii, czy coś takiego, ale bardziej odnośnie spraw technicznych: kiedy, co ma wyjść, tym bardziej, że w sumie ja za to odpowiadam. Ja się kontaktuję z klientami, to ja później muszę świecić oczami, jeżeli coś jest nie tak.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Osoby dobrze poinformowane stanowią wsparcie dla pracowników firmy i udzielają pracownikom informacji, które niezbędne są do wykonywania pracy i realizacji zamówień.

„[Osoba od zaopatrzenia i logistyki] ma wiedzę na sprawy techniczne, ma wiedzę, ma wiedzę o dostawcach i jest obrotny. Umie się... wziąć [za siebie], zrobić, albo powiedzieć, że tego nie robi, bo to nie jest jego i wtedy też jest przynajmniej jasność. I jest dobry dlatego, bo jak się do niego pójdzie, to człowieka nie będzie zbywał. Albo powie... najwyżej

powie jasno, że jest zavalony robotą. Albo... powie, co na ten temat wie i gdzie na przykład szukać dalej, czy zasugeruje, jak to można rozwiązać, jakie będzie rozwiązanie i dlaczego. Dla mnie to jest kolega z pracy, który mi daje pewne wsparcie.”

[pracownik B, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Pan [imię właściciela firmy] ma wszystko ma w głowie. I czasami właśnie trzeba iść się go zapytać, coś tam się przypomnieć i tak dalej, bo nie jest to wszystko, to, co ma w głowie skrzętnie spisywane i gdzieś tam..., żeby ktoś miał do tego dostęp, tylko czasami, trzeba mu głowę zawrócić.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

Osoby będące najlepiej poinformowane w opinii pracowników badanych firm, wykorzystują posiadane informacje w celu podejmowania możliwie najlepszych czy wręcz optymalnych decyzji.

„No przecież informacja to jest najważniejsze, co może być na świecie. Jeżeli jestem w czymś niedoinformowany to jest kaplica. Nie potrafię podjąć decyzji. Każda informacja potrafi..., daje możliwość podjęcia decyzji na rynku, kolejnych działań, tak? Więc to jest informacja.”

[pracownik H, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

W badanych małych firmach technologicznych, oprócz samego faktu posiadania informacji, ogromne znaczenie ma sposób ich rozumienia i interpretacji. Niektórzy rozmówcy uważali, że duża liczba pracowników jest dobrze poinformowana, jednakże nie potrafi we właściwy sposób posiadanych informacji wykorzystać.

„Myślę, że dużo ludzi jest poinformowanych, tylko... sztuka polega na tym, że bardzo dużo nie wie, jak wykorzystywać informację, albo nie wie, jak ją interpretować. Zdarza się tak, że parokrotnie mówię o tym samym, tym samym ludziom i oni cały czas kiwają głowami, a widać, że cały czas nie łapią, albo nie rozumieją, ponieważ to są informacje, które są potrzebne też do dalszej pracy, w związku z czym, ja staram się ich nie powtarzać. Ale ja jestem bardzo otwarty na przekazywanie informacji. Jak oni [pracownicy] pytają, to ja im odpowiadam.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

Niektórzy rozmówcy uważali, że czasem w firmie niektóre z informacji w obiegu są wyjątkowo cenne i ogólnie pracownikom dostępne. Jednak nie każdy z pracowników zdaje sobie sprawę z wagi posiadanej informacji. Innymi słowy, są w badanych małych firmach technologicznych takie osoby, które posiadają odpowiednie informacje, ale nie potrafią właściwie zinterpretować i zastosować.

„Czasami trafi jakaś perelka [tj. ważna, cenna informacja] w ręce i nie wiemy o tym, że to jest perelka. Po prostu. [...] Jeżeli coś z zewnątrz cokolwiek się wydarzy, coś wiemy i tak dalej to jest przynajmniej przekazywane tym osobom, które są w tym kręgu odpowiedzialności, czy coś takiego, tego typu. To nie jest tak, że te informacje, to muszą dostać.”

[pracownik C, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

Wśród rozmówców wystąpiły dwa typy definiowania i rozumienia „bycia poinformowanym”. Jeden z typów, wąskie rozumienie, odnosiło się do zakresu obowiązków w pracy na stanowisku zajmowanym przez pracownika. Drugi z typów zaś odnosił się do szerszego pojęcia „bycia poinformowanym”, do posiadania informacji i wiedzy odnośnie tego, co dzieje się w całej firmie oraz co dzieje się w branży, w której funkcjonuje firma. Obydwa przypadki rozumienia „bycia poinformowanym” zaobserwowane zostały na stanowiskach wykonawczych i kierowniczych.

Niektórzy spośród rozmówców ograniczali rozumienie „bycia poinformowanym” do zakresu swoich obowiązków. „Bycie poinformowanym” oznaczało wtedy posiadanie informacji w zakresie indywidualnych zadań do realizacji i zadań przypisanych konkretnym osobom.

„Dobrze poinformowany to jest tak, że wiem, co mamy robić i na jakim etapie poszczególne rzeczy są. I jeszcze może jedno, znaczy [...], kto ma się czym zająć na przykład.”

[pracownik G, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe,
stanowisko kierownicze]

„Bycie poinformowanym, to bardziej... To na przykład, że zadanie, które mam wykonać, gdy mam się czymś zająć, nie jest to dla mnie zaskoczeniem [...], czy na przykład, po to, żebym wiedział, jak coś mam wymyśleć, to do czego ma to służyć, jak to ma zadziałać. I tak dalej. I tak dalej.”

[pracownik F, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

Dla niektórych rozmówców „bycie poinformowanym” odnosiło się do bieżącej, wykonywanej przez nich pracy, ale także w stosunku do posiadania informacji potrzebnych do właściwego kolejkowania i priorytetyzacji zadań.

„[Bycie poinformowanym dla mnie oznacza], że wiem, co mam robić w danej sytuacji, wiem, co jest sprawą priorytetową, co tam może chwileczkę poczekać, tak? Wydaje mi się, że tyle.”

[pracownik D, mężczyzna, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

Niektórzy spośród rozmówców rozumieli szerzej sformułowanie „bycie poinformowanym” odnosząc je do informacji dotyczących funkcjonowania całej firmy oraz kontekstu – otoczenia, w którym funkcjonuje firma.

„[Bycie poinformowanym dla mnie] znaczy, że wiem wszystko: co, kiedy, kto, kiedy.”

[pracownik A, kobieta, <30 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie wyższe]

„Znaczy, poinformowanym, no dostaliśmy ogólną wiedzę na tematy jakiejś pracy, czy tam wiedzę jakąś, tam, jak firma działa, co robi.”

[pracownik E, mężczyzna, 50 - 60 lat, staż pracy w firmie: <5, wykształcenie zawodowe]

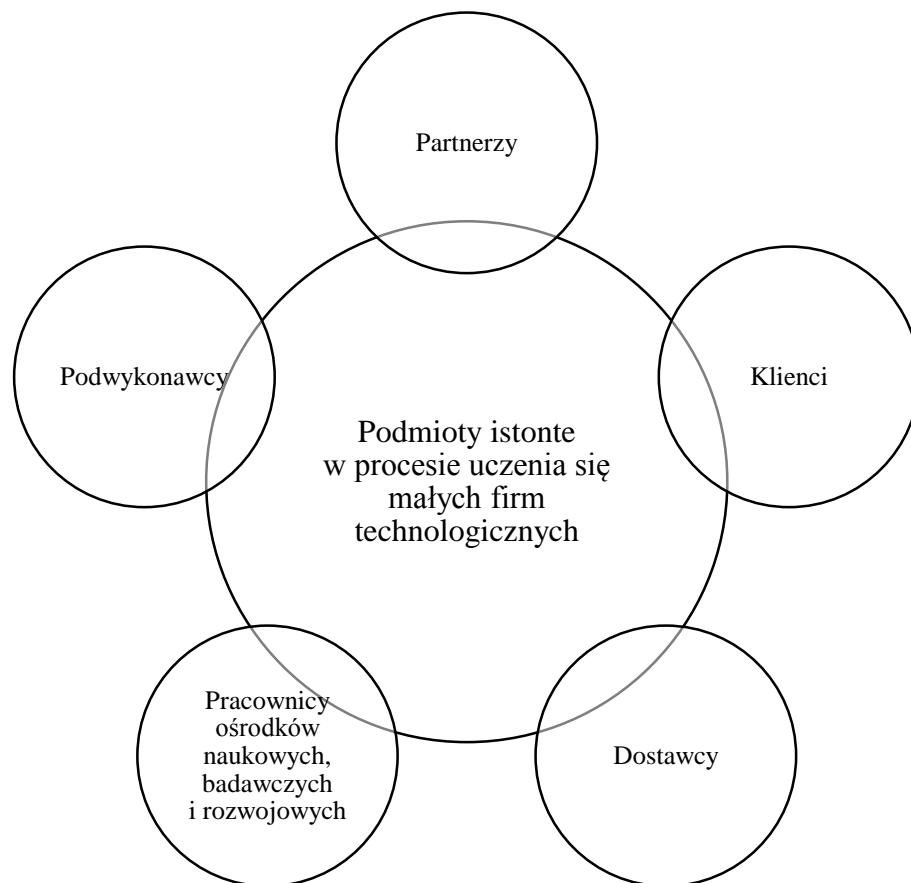
6.2.3 Nieformalne zewnętrzne procesy uczenia się

Duże znaczenie w badanych firmach dla procesów uczenia się, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności mają relacje z podmiotami funkcjonującymi w otoczeniu gospodarczym. Mogą to być firmy partnerskie, kontrahenci, dostawcy, partnerzy zewnętrzni, klienci oraz konkurenci, a także specjaliści i eksperci zewnętrzni, także reprezentujący ośrodki naukowe. Innymi słowy, źródłem wiedzy dla firmy nie są tylko jej działania operacyjne, których rezultatem może być wiedza, czy wyniki prac badawczo-rozwojowych i tworzenie nowej wiedzy, a także podmioty w otoczeniu zewnętrznym. Odpowiednio wdrożone procesy zarządzania wiedzą mogą przyczynić się do budowania przewagi konkurencyjnej firmy poprzez doskonalenie działania organizacji, lepsze zrozumienie potrzeb klientów,

wypracowywanie odpowiednich sposobów zaspokajania tych potrzeb i docierania do nabywców.

Do podstawowych źródeł wiedzy zewnętrznej należą kontakty z klientami, dostawcami, firmami partnerskimi i konkurencyjnymi. Ważnymi źródłami wiedzy o otoczeniu gospodarczym i rynku, na którym funkcjonuje firma, mogą być również stowarzyszenia branżowe, prasa i magazyny specjalistyczne, analizy giełdowe, sprawozdania finansowe, raporty urzędów i agencji kontrolnych, strategie i programy rządowe, raporty dotyczące rynku, inne źródła internetowe, jak również indywidualni eksperci (w tym doradcy, naukowcy i firmowi specjaliści).

Rysunek 25 Podmioty w otoczeniu organizacji, które stanowią źródła informacji i wiedzy dla organizacji.



Źródło: Opracowanie własne.

6.2.3.1 Wiedza o potrzebach odbiorców i oczekiwaniach klientów jako kluczowy zasób firmy

Jednym ze sposobów zdobywania wiedzy o rynku i otoczeniu, w jakim funkcjonuje firma jest prowadzenie analiz potrzeb odbiorców. Aż 14 spośród 40 badanych firm w ogóle nie

proceedziło takich analiz. W przypadku pozostałych 26 firm, analizy były zwykle prowadzone samodzielnie przez pracowników firmy. W bardzo nielicznych przypadkach wyniki tych analiz prezentowane były w formie dokumentów (14 firm).

W większych firmach, w których funkcjonują działy marketingu, analizy potrzeb odbiorców prowadzone są częściej i stają się podstawowym zadaniem wybranych pracowników, jest to jednak rzadka sytuacja w świetle przeprowadzonych badań. W większości badanych firm analizy potrzeb odbiorców polegają na kształtowaniu bezpośrednich relacji z odbiorcami, często przy wykorzystaniu pracowników działu handlu.

Wiedza o potrzebach odbiorców technologii może kształtować się w wyniku doświadczeń firmy. Wiele firm, odnosząc swoją sytuację do innych branż twierdzi, że działając w niszy, nie musi prowadzić analiz potrzeb odbiorców, a rynek, na którym funkcjonują, rządzi się swoimi prawami, odmiennymi od pozostałych rynków. Większość firm jest przekonana, że posiada szczery, oparty na zaufaniu, bezpośredni kontakt z klientami, i że cechuje je większa wrażliwość na potrzeby klientów niż inne firmy z branży.

„Kierujemy się doświadczeniem, [...] mamy doświadczenie na podstawie różnych sytuacji. No tak, myślę, że nie ma takich potrzeb [prowadzenia analiz odbiorców]. [...] Myślę, że jak jest rynek taki konsumencki, to [analiza] odgrywa dużą rolę, natomiast w [naszej] branży, firma już mniejsza, tutaj jak jest niszowa zupełnie półka, to wydaje mi się, że tu jednak są inne reguły gry.”

[Firma 10]

Wiele firm zakłada, że mają bieżący, stały kontakt z klientem i w sposób ciągły analizują potrzeby odbiorców.

„Mając doświadczenie tak jak mówię, już 7 lat, mamy kontakt z klientami i jeździmy do nich, czy na serwis czy... Jeszcze chciałam nadmienić, że dla dużych klientów u nas wyjeżdża grupa serwisowa, żeby zobaczyć po miesiącu, czy po dwóch, jak sobie klient radzi, czyli przyjeżdżamy, patrzymy, jak maszyny pracują, czy odpowiednie procedury są, że tak powiem, jakoś przestrzegane i tak dalej. I widzimy, z czym sobie klienci nie radzą i nasze maszyny też ulegają udoskonaleniu ze względu na to, co klienci zgłaszają, co mogłoby być lepiej wykorzystane. [...] Można to nazwać analizą. Znaczą, ja bym powiedziała: bardziej wsłuchiowaniem się w głos klienta, czyli to, co klienci zgłaszają.”

[Firma 13]

Niektóre z firm doceniają także swoje doświadczenie i na jego podstawie oraz na podstawie informacji płynących z otoczenia starają się prognozować potrzeby odbiorców lub koncentrować się na ich pewnych grupach.

„Siedzimy w tej branży bardzo długo i szacujemy co roku polski rynek, rynek europejski. Staramy się wyodrębnić największych graczy, oszacować zagrożenia roku przyszłego, czyli oceniać kondycję finansową naszych odbiorców, i tak dalej, i tak dalej... I naszą aktywność kierować do określonej grupy na przykład, czy też do innego klienta.”

[Firma 40]

Niektóre z firm, pomimo długiego okresu funkcjonowania na rynku i zgromadzonych bogatych doświadczeń w kontaktach z odbiorcami, dopiero teraz zaczynają prowadzić analizy ich potrzeb.

„W tej chwili prowadzimy [analizę potrzeb odbiorców]. Pierwszy raz od 20 lat. [...] Uczymy się [...] zaspakajać ich potrzeby, a nie sprzedawać swoje produkty, zanim zrobimy wielką akcję [analizy potrzeb odbiorców], której nie mamy pojęcia, jak ją zrobić. Nie mamy ludzi, żeby ją zrobić. To najpierw poprosiłem jednego z naszych nowych pracowników o przygotowanie takiej akcji na małą skalę, [...] dla jednego produktu. I de facto przez telefon i mailowo pytamy się: ‘A co wy robicie? A co wiecie o tych nowych technologiach?’ I jak nie słyszeli, to im opowiadamy, ale bardziej chcemy się dowiedzieć, co chłopaki robią, co im się podoba, co im się nie podoba. Ogólnie się uczymy, co robią i z tego się będziemy później robić analizy pod tytułem: czy będą kupowali, czy nie. [...] To badanie, to jest bardzo ciekawa rzecz, tylko na razie to budujemy, jesteśmy w lesie, jeżeli chodzi o znajomość rynku, potrzeb klientów. [...] Będziemy myśleć o profesjonalnych badaniach na większą skalę. Na razie to my nie jesteśmy w stanie nawet dobrego zlecenia firmie dać. [...] Jest tutaj firma, która się specjalizuje w naszym rynku, tylko my nic nie wiemy. Co ja im powiem? ‘Nic nie wiemy na temat naszego rynku, zbadajcie nam go’. Powiedzą: ‘Za pół bańki, to my ci zbadamy wszystko’.”

[Firma 5]

Tylko 7 firm spośród 40 badanych firm-laureatów zdecydowało się zlecić innym podmiotom usługę prowadzenia analiz odbiorców. Jak przyznawali niektórzy rozmówcy,

zlecanie analiz specjalistycznych rynków firmom zewnętrznym nie spełnia ich oczekiwań, ponieważ wykonawcy nie znają się na specyfice rynku, a jakość dostarczanych raportów pozostawia wiele do życzenia. Dodatkowym kłopotem są ograniczenia finansowe firm oraz konieczność poświęcenia czasu na ustalenie zakresu badań.

„Jak były pierwsze przedakcesyjne pieniądze, znaczy przedakcesyjne, w 2000 roku. Taki fundusz PHARE był. Za 10 procent kosztów jakieś analizy marketingowe. Tylko pisały to firmy, które nie były w stanie ogarnąć specyfiki branży [nazwa branży] i wypisywali takie bzdety, albo takie oczywiste rzeczy, że to licealista był w stanie napisać. Tym nasz prezes się zraził do analiz, do badania rynku i do marketingu. Naprawdę wydaje się unijne pieniądze na odkrywanie Ameryki i to jest nic nie warte.”

[Firma 5]

„Znaczy, jakiś super na wielką skalę badań marketingowych, czy jakiegoś super rozpoznania rynku nie prowadziliśmy, bo to się wiąże z dużymi kosztami. Musielibyśmy wynająć firmę, która by dla nas to zrobiła, sprecyzować grupy docelowe, jakieś wskaźniki, które nas interesują. Nie, takich super zakrojonych działań nie prowadziliśmy. [...] [Ograniczeniem są] kwestie finansowe i tak naprawdę zasoby ludzkie, bo my musimy usiąść, sprecyzować, czego miałyby dotyczyć ta analiza, jakie podmioty miałyby zostać nią objęte i w jakim zakresie. No, nasz czas tak naprawdę jest tutaj istotny, więc jeśli byśmy wygospodarowali ten czas to myślę, że później zostaje kwestia pieniędzy tak naprawdę.”

[Firma 9]

Niejednokrotnie firmy odnosiły się do tego, że klienci dokonujący zakupu ich technologii chcą wiedzieć, jakie są rezultaty jej wdrożenia, znać parametry i statystyki dotyczące technologii. Tego typu podejście zakłada, że klienci poszukują rzetelnych informacji oraz najbardziej efektywnych produktów, działając w warunkach racjonalności procesu decyzyjnego.

„Nie ma sensu w naszym przypadku prowadzić takich analiz, ponieważ to nie jest tak, że ten system ma się podobać odbiorcy. Ten system ma potrafić z takiej jakości [nazwa materiału] wyprodukować taką jakość produktu finalnego. Więc my skupiamy się na badaniu, na modyfikacjach tworzyw, które są na rynku. Skupiamy się na tym, jakie są europejskie czy światowe normy na danych rynkach [...], a nie badamy potrzeby naszego

klienta finalnego pod tytułem biznes, który zakupi rozwiązanie. Ponieważ biznes, który zakupi rozwiązanie, ma mieć przejrzystą tabelę ekonomiczną.”

[Firma 11]

Rzadką była sytuacja, w której pracownicy firmy przed wprowadzeniem na rynek produktu decydowali się na przeprowadzenie analiz potrzeb odbiorców, a wynikiem analiz były konkretne dokumenty. Te firmy, które jednak podjęły takie kroki, są zadowolone z uzyskanych wyników badań potrzeb odbiorców.

„Od tego zaczynaliśmy. Już kilka lat temu, wchodząc w ogóle w ten obszar działań, oczywiście też cały czas staramy się, że tak powiem, uzupełniać tą wiedzę i w kontekście tym, żeby te linie, rozwój tych linii był dostosowany do potrzeb, warunków, możliwości... Wchodząc w ten obszar, musiała być dokonana analiza. Wiadomo, że nikt nie wchodzi w ciemno w nowe technologie. Nie ponosi kosztów, nie znając jakby możliwości rynku. [...] Cały czas staramy się podpatrywać i analizować te potrzeby, czy iść w tym kierunku, czy zmniejszać energochłonność i wydajność, czy odwrotnie.”

[Firma 12]

„Własnoręcznie prowadziliśmy analizy, realizując pierwsze projekty też badaliśmy, co nasi klienci mogliby potrzebować, w związku z tym mamy plan rozwoju naszego systemu, [...] wynikający z tych potrzeb, które dopiero zauważymy.”

[Firma 14]

Większość firm analizujących potrzeb odbiorców technologii, prowadzi je na własną rękę, co pozwala minimalizować ograniczenia finansowe. Popularną praktyką firm jest badanie potrzeb odbiorców za pośrednictwem pracowników działu marketingu lub handlowego. Analizy te mogą mieć charakter formalny w postaci badań ankietowych klientów, które często zaplanowane są w ramach organizacyjnego systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 9001, bądź opierają się na inicjatywach pracowników.

„Handlowcy starają się poprzez ankiety uzyskiwać jak najwięcej informacji z rynku.”

[Firma 17]

„[Analiza potrzeb odbiorców] nie jest sformalizowana. Do tego jest całe grono sprzedażowe, które porusza się po tej Polsce i jak gdyby jest ten, który przekazuje

informacje z rynku na temat tego, co jest oczekiwane na rynku, co należałoby sprawdzić, co należałoby zmienić. Następnie to jest u nas tutaj jakby przedyskutowywane i wprowadzone są do wdrażania.

[Firma 28]

„Pytam się: ‘Słuchaj, stary, powiedz mi, co potrzebujesz, żebyśmy lepiej żyli, żeby wiesz, żeby działa się, żebyś ty lepiej sprzedawał.’ [...] To są często informacje, które wymagają bliskiej relacji z klientami. Jedzie jakiś tam przedstawiciel do kogoś tam, no to się porozmawia. Ja, na przykład, kawa na ławę, staram się porozmawiać, znam tych ludzi. Jeżeli kogoś coś uwiera w bucie, to najczęściej do mnie dzwoni: ‘Słuchajcie, to, to i to nie jest właściwe’. Właśnie to jest bardzo ważne. Mam kontakt na bieżąco z kilkuset osobami w Polsce, w telefonie mam kontaktów pewnie ze dwa tysiące. Przypuszczam, że znam nie [tylko] z widzenia, ale że tak powiem, z jedną trzecią branży w Polsce.”

[Firma 29]

„[Analizy potrzeb odbiorców] opierają się na naszych handlowcach, którzy co jakiś czas otrzymują nowy zestaw pytań w postaci ankiet, w postaci właśnie takiej rozmowy z dystrybutorami, instalatorami, którzy znają potrzeby klientów finalnych.”

[Firma 23]

Tylko w kilku przypadkach, wynikiem takiej nieformalnej analizy potrzeb odbiorców jest opracowanie dokumentu z jej wynikami i upowszechnienie go w firmie. 19 spośród firm, które prowadziły analizę potrzeb odbiorców, wykonywało te analizy samodzielnie, a jedynie 7 z nich opracowało wyniki analiz w formie dokumentu.

„Notatki w formie... to co siedzi w głowie, nie chce żeby po prostu uciekło. [...] Spisuję na bieżąco i mi się to jakoś komasuje. Czyli dla zainteresowanych osób przesyłam bardzo sformalizowany sposób. Jeżeli przedstawiciele to najczęściej raz, co jakiś czas, też mają napisać podsumowanie [...], spostrzeżenia: co zmienić, co usprawnić, co zrobić znacznie lepiej [...], gdzie daliśmy ciała, co jest niewłaściwe.”

[Firma 29]

W niektórych branżach, m.in. tam, gdzie klientami firm nie są końcowy użytkownicy technologii, odpowiednie analizy potrzeb odbiorców przygotowane są przez podmioty zewnętrzne. Potrzeby odbiorców mogą być również poznawane poprzez dokumenty

przygotowane przez organizacje zrzeszające firmy o podobnym profilu, lub strategię i programy państwowe, rządowe, w tym Krajowy Program Oczyszczania Ścieków Komunalnych.

„W zasadzie to takich analiz celowych nasza firma nie prowadziła, z racji tego, że wiemy. Te potrzeby są z góry wiadome. Wszyscy nasi klienci mają tę samą potrzebę, czyli muszą zredukować emisję gazów szkodliwych, za które muszą płacić dodatkowe pieniądze. I robi się analizę analiz, które już są na rynku dostępne, [...] korzystamy z takich analiz zewnętrznych. [...] Analizy są prowadzone przez co najmniej kilka instytucji z racji tego, że i ustawa, i Unia [Europejska] wymaga, no i to jest to źródło informacji.”

[Firma 37]

„Taka analiza została przeprowadzona przez Ministerstwo Środowiska czy Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska [i Gospodarki Wodnej]. Oni wprost, swoim programem dotacyjnym otworzyli, pokazali nam drogę, że takie zapotrzebowanie jest, bo będą to dotować. Jest popyt i oni zorganizują i w cudzysłowie ‘ułatwią podaż’ przez wprowadzenie programu dotacyjnego.”

[Firma 8]

„Są badania [nazwa instytucji], gdzie jest podany wykres sprzedaży produktu konkretnego, takiego jak my mamy. Dzisiaj są podane prognozy. Gdybyśmy sami zlecili wykonanie takiego badania, wyszłyby chyba podobne wyniki. Mamy zaufanie do tego. Zakładamy więc, że taki wzrost będzie.”

[Firma 8]

W świetle badań, cennym źródłem wiedzy firm jest częsty i bezpośredni kontakt z klientami. Ci uczestnicy rynku, współpracując z firmami podpowiadają im, w jaki sposób daną technologię udoskonalić lub w jaki sposób można by ułatwić jej wdrożenie lub proponują rozwiązania komplementarne, które wspierają korzystanie z technologii. Rozmowy z klientami stanowią cenne źródło informacji o sprzedawanym przez firmę produkcie, ale niejednokrotnie stanowią też ogromne wyzwanie dla sprzedających.

„Są dwa typy ludzi. Ludzie, którzy się nie znają i starają się wiele dowiedzieć – oni słuchają. A są ludzie, którzy się nie znają, mają doświadczenie z innej branży, porównują sobie do tej branży i myślą, że to jest to samo. I ci są najgorsi. Bo oni nie przyjmują nowej

wiedzy, tylko wszystko na zasadzie porównań. Nie można porównać statku do metra. Bo to lata, a to pod ziemią jeździ. No, niestety tak jest.”

[Firma 24]

Specyficznym przypadkiem są klienci instytucjonalni, którzy poprzez przetargi rozstrzygają o wyborze dostawcy konkretnego rozwiązania. Często nie posiadają oni specjalistycznej wiedzy, a o wyborze rozwiązania decyduje wyłącznie jego cena. Rozmówcy, będący reprezentantami firm uczestniczących w przetargach, niekorzystanie oceniali poziom merytoryczny klientów instytucjonalnych i ich sposoby działania.

“Klienci, niestety, muszę to z przykrością stwierdzić, są na żalonym wręcz poziomie dlatego, że państwo polskie w ten sposób ich ukształtowało. Bo jeżeli prowadzi się przetargi na zasadzie najniższa cena, to najniższą ceną przeprowadzi każdy, kto się nie zna na tym. Ale nie pomyśli o tym, że warto wydać, powiedzmy, ileś tysięcy złotych na eksperta, który oceni tę technologię, [lub] wprowadzić ocenę rozwiązań do przetargu. Dzięki, być może, wydaniu tych dziesięciu tysięcy, on zaoszczędzi kilka milionów inwestycji. To jest ważne. Czyli warto zainwestować pieniądze w specjalistę, który przy wyborze oferty jest w stanie ocenić jej walory technologiczne. Tak się dzieje na Zachodzie, gdzie cena nie jest podstawą. Wybiera się technologię i technologie wygrywają, a nie ceny. Cena jest elementem drugorzędnym. Wtedy ja wiem, za co ja kupuję coś. Czyli wiem, że jest to bardzo dobra technologia, to jestem w stanie powiedzieć: ‘Aha, OK, ja to biorę dlatego, że parametry tej technologii przewyższają tamtą, mimo że jest ona droższa. To ja wolę kupić to’. Czyli wolę kupować mercedesa, a nie kupować syrenki. To jeździ i to jeździ. Tak można powiedzieć.”

[Firma 25]

Często firmy nie oczekują od osób decyzyjnych wiedzy specjalistycznej, ale zakładają, że te osoby będą miały sztab doradców i ekspertów, który ułatwi im podjęcie właściwej decyzji w oparciu o kryteria merytoryczne.

“Są tacy, którzy mają jakąś wiedzę na ten temat, a są tacy którzy nie mają wiedzy, ale to też wynika po części z tego jaką funkcję pełnią. My nie oczekujemy od ludzi decyzyjnych, czy od prezydenta z polskich miast, że będzie miał wiedzę na temat systemów [rodzaj technologii] [...], oferowanych na polskim rynku.”

[Firma 9]

„Najczęściej są to dyrektorzy techniczni. Albo przychodzi inwestor, który jest prezesem i zabiera osoby, które się na tym znają. Najpierw rozmawiamy i z prezesem i z dyrektorem technicznym. Później rozmowy są tylko z prezesem. [...] Raczej spotykamy się z brakiem wiedzy tych osób, które miały być kompetentne. Brak wiedzy, tej technicznej.”

[Firma 20]

„Nawet, powiedzmy, w samorządzie, czy w mieście jest ktoś rozsądny, który naprawdę chce do tematu podejść, bo nie ukrywam, że każdy jakiś tam większy [urząd] chwali się tym, że ma człowieka od zamówień [publicznych]. I ten człowiek od zamówień, oczywiście, zna ustawę o zamówieniach i on mu przeprowadzi przetarg na rozbudowę cmentarza i na budowę oczyszczalni, ale to nie ma nic do siebie, nic wspólnego. I to nie jest człowiek, który może [ocenić technologie] ... Oczywiście, on przygotowuje dokumenty i tak dalej, ale pewne rzeczy, na bazie których ten burmistrz będzie pewien, że wybiera dobry produkt, to nie może być najniższa cena. Są oczywiście jakieś kryteria, które trzeba spełnić, że coś zbudowałeś, że coś... I nieraz jest tak, że kryteria są idiotyczne, bo ktoś mówi, że musisz mieć sto łopat, chociaż do wypełnienia zadania są potrzebne dwie. To takie bzdury są niestety w Polsce.”

[Firma 25]

Niewątpliwą trudnością w sprzedaży rozwiązań technologicznych, napotykaną przez firmy, jest brak możliwości bezpośredniego porównania technologii i niski stopień zrozumienia jej przez nabywców. 15 firm jest przekonanych, że klienci nie posiadają dostatecznej wiedzy, która pozwoliłaby im porównać oferty, pochodzące od różnych dostawców. Z drugiej strony, niektóre z firm upatrują źródeł swojej przewagi konkurencyjnej w możliwości edukowania klienta.

„[Klienci] nie posiadają [wiedzy specjalistycznej. Dlatego] spora część naszej energii skupia się na edukowaniu. [...] Uważam, że dobry handlowiec dwa razy więcej słucha niż mówi. Przede wszystkim słuchać. Klienci są bardzo zróżnicowani, każdy z nas jest inny. Klienci mają bardzo zróżnicowany poziom wiedzy technicznej.”

[Firma 29]

„Klienci, którzy zaczynają się tym interesować, wybierają naszą firmę z zainteresowania tą wiedzą, bo ciężko jest ją zdobyć. To jest nasz atut. Przy rozmowie z klientem otwieramy

się na jego potrzeby, tłumaczymy jak najwięcej merytorycznych problemów i rozwiązań w sposób zrozumiały dla klienta. To zachęca do współpracy z nami. ”

[Firma 38]

Ogromnym wyzwaniem dla firm są rozmowy z klientami, którzy wykazują się znikomym poziomem wiedzy technicznej. Wtedy to wiedza o kliencie – jego poziomie merytorycznym lub oczekiwaniach – może być źródłem przewagi, które pozwoli odpowiednio dopasować ofertę do klienta i zwrócić mu uwagę na różne aspekty danego rozwiązania technologicznego, w zależności od tego, czego oczekuje i jakiego rozwiązania szuka.

„Mamy różne zapytania. W zależności od tego, różnie prowadzimy rozmowy z klientem. Czasami ta [niska] świadomość jest przeszkodą w dojściu do porozumienia. Należy rozmawiać językiem korzyści i jego językiem. Jeśli [klient] nie zna się na tej technologii, to sprawdzić, czego potrzebuje, co jest dla niego najważniejsze i to dla niego sprzedać. ”

[Firma 18]

„Podejście takie było, że [przeciętnemu] panu Kowalskiemu [...] trzeba wszystko wytłumaczyć, od początku do końca. Tak trochę jak dziecku, bo nóż widelec zrozumie. Tylko to był język cech, a nie korzyści, czyli Kowalski się dowiedział, że to jest taka wytrzymałość na ściskanie, ale nie dowiedział się, jakie będzie miał z tego korzyści. Ja zacząłem to trochę modyfikować. [...] Teraz mamy podejście takie: to my mamy dostosować się do poziomu wiedzy i wyobrażeń Kowalskiego. I my to robimy w tej chwili. Mamy podejście: nie robienia wykładu, zawalenia informacjami, co bardziej wysycenia: ‘Co Ty wiesz? Co jest dla Ciebie ważne?’ Jeżeli ważna dla klienta jest ekologia, to będziemy mówić o ekologii. [...]. A kiedyś robiliśmy wykład o wszystkim w trzy minuty, dwadzieścia lat referencji, pięćdziesiąt dyplomów. Także to, że klient jest laikiem, to niech będzie. To my tworzymy w tej chwili, uczymy się takiego sposobu prezentacji i rozmowy, żeby go nie deprimować, żeby jego językiem, fajnie mu przedstawić to, co my robimy. Mimo, że jest to hardcore inżynierski [...], to na tym sztuka polega, żeby tę naukę o budowie rakiety wytłumaczyć dziecku i żeby ono to zrozumiało. ”

[Firma 5]

Większość firm przyznała, że ich klienci mogą mieć duży wkład w dalszy rozwój technologii i produktów komplementarnych. Szczególnie ważnym aspektem relacji z odbiorcami jest komunikowanie korzyści, wynikających z zakupu danego produktu, w taki sposób, by przekaz i słownictwo były zrozumiałe dla klienta. Firmy muszą wykazać się znajomością języka odbiorców w celu sformułowania zrozumiałego komunikatu.

„Każde doświadczenia są interesujące i pomagają nam modyfikować sposób edukacji następnych klientów. Zauważamy, gdzie są problemy ze zrozumieniem. My staramy się, by nasza misja edukacyjna była skuteczna i wiedząc, co może być powodem braku zrozumienia, staramy się to poprawiać.”

[Firma 14]

„My uwielbiamy dyskutować na takie techniczne rzeczy, bo zawsze się można czegoś dowiedzieć i zawsze to może być jakieś pytanie pod tytułem: ‘Rynek ma z tym problem, nie rozumie albo pojawiają się legendy’.”

[Firma 5]

Pomysły klientów mogą być inspiracją dla doskonalenia dotychczasowych lub tworzenia nowych produktów. Klienci mogą lepiej niż sami dostawcy technologii znać jej słabe i mocne strony, w szczególności w kwestiach związanych z jej wdrożeniem i eksploatacją. Klienci mogą być ważnym źródłem wiedzy i innowacji.

„My bardzo dużo się uczymy od naszych klientów, gdyż oni tak naprawdę podpowiadają nam, w jakim kierunku mamy rozwijać swój produkt.”

[Firma 19]

„Na pewno, w wielu spotkaniach [z klientami] nasuwało to pomysły, co powinniśmy zrobić, doposażyć, bo w eksploatacji wychodziło inaczej.”

[Firma 15]

„Uczymy się od klientów, aczkolwiek klienci [...] mają naprawdę znikomą wiedzę. [...] Więc tak, ale zdarza się, [...] muszę przyznać, że klienci też podsunęli nam pomysły. [...] Jeden z naszych klientów podpowiedział nam, jaki to ma być [typ produktu] i tak, jak najbardziej, opracowaliśmy go wspólnie, później opatentowaliśmy.”

[Firma 2]

6.2.3.2 Relacje z firmami partnerskimi jako źródło wiedzy

Innym źródłem wiedzy dla firm są partnerzy, którzy mogą dostarczać informacji o rynku, jak również inspirować do dalszego doskonalenia produktu lub dostosowywania go do lokalnych warunków. Innym wkładem firm partnerskich może być informowanie o zmianach w otoczeniu i przygotowanie na stawienie im czoła.

„[Partnerzy] zbierają doświadczenia, zbierają oczekiwania.”

[Firma 12]

„[Partnerzy] oczywiście informują nas, jakie mają, powiedzmy, trudności, co należy zastosować tak czy inaczej, natomiast to de facto nie przekłada się na konstrukcję maszyny. [...] Czyli to są rozwiązania, bardziej bym powiedziała, związane z technologią [produkcji], czy użytymi, powiedzmy, elementami technologicznymi.”

[Firma 13]

Poprzez wymianę informacji i wzajemne kontakty, partnerzy inspirować mogą również do dalszego doskonalenia produktu i wprowadzania w nim modyfikacji. Czasami współpraca z partnerami zaowocować może świeżym spojrzeniem, odchodzącym od przyzwyczajęń, rutyny i schematycznego działania.

„Najważniejszą sprawą jest umieć słuchać, bo czasami pewne rzeczy które człowiekowi się wydają oczywistą oczywistością wcale tak nie muszą... Nie musi tak wyglądać i czasami taka po prostu wskazówka, krótka wskazówka, rzucona przez kogoś, może spowodować, że my przyjrzymy się bliżej temu tematowi. Ja zresztą myślę, że to jest dokładnie tak samo i vice versa, że jeżeli my coś komuś podpowiemy, to też może być od razu wykorzystywane. [...] I to jest właśnie taka wymiana informacji, taka, że tak powiem. [...] Czasami ja coś usłyszę, on [partner] mnie informuje o czymś, a czasami ja go informuję.”

[Firma 16]

W świetle wypowiedzi niektórych rozmówców, partnerzy stanowią szczególnie cenne źródła wiedzy w kontekście dopasowania rozwiązań do specyfiki klienta i rynku.

„[Partnerzy wnoszą wkład], najczęściej zadając nam konkretne pytania, albo mówiąc, że u nas standardem jest coś tam, a jak wy byście to rozwiązali. Zawsze to jest dostosowanie do lokalnych warunków.”

[Firma 5]

„Zawsze reagujemy na komentarze [partnerów], wskazówki, dostosowujemy się do danych specyfik. Nie sprzedajemy tysięcy podobnych produktów, tylko oryginalne, dopasowane.”

[Firma 15]

„[Partnerzy] zgłaszają nam potrzeby, jeżeli są jakieś dodatkowe elementy. [...] Także jesteśmy na bieżąco, zawsze w kontakcie i słuchamy tego, co oni mówią. Słuchamy, pod jakiego klienta jakieś tam zamówienie robią, jakieś szczególnie tych większych instytucjonalnych nabywców.”

[Firma 27]

Szczególną rolę odgrywają partnerzy w kontaktach z zagranicą. Potrafią oni wyposażać firmę w wiedzę o rynku, jego unikalnej charakterystyce i dostępności rozwiązań konkurencyjnych.

„Oni są naszym okiem na świat, szczególnie jeśli chodzi o zagranicę. To oni nas informują i oni mówią, czy dane rozwiązanie ma sens na ich rynku czy też nie ma, czy też powinno być zrobione tak albo tak.”

[Firma 23]

„Wszyscy [partnerzy] zawsze, nie tylko zagraniczni, ale też lokalni. My staramy się, żeby ta komunikacja była dwustronna. Czyli wszystkie uwagi, pytania wątpliwości, zwłaszcza zagranicznych [partnerów], bo też musimy zauważyć, że na rynkach zagranicznych każdy rynek jest inny. [...] I te uwarunkowania lokalne, jak najbardziej musimy uwzględnić, żeby zaistnieć na tych rynkach, a partnerzy nam market research [badania rynkowe] zapewniają.”

[Firma 9]

„W zamierzeniach [wkład partnerów to] dbanie o całość procesu, całość kontraktu - typowe zarządzanie inwestycją, ryzykiem finansowym inwestycji, czy zrobienie lokalnego projektu z dostosowaniem do lokalnych wymogów prawnych, czy wykonanie [komponentów], których nie opłaca się wozić z Polski. Z naszej strony, skupiamy się na dostawie samej technologii.”

[Firma 32]

„Firmy, z którymi współpracujemy, w jakiś sposób muszą zaimplementować wszystkie te rozwiązania na dany rynek, nawet pod kątem pogodowym. Przede wszystkim lokalni partnerzy przygotowują wszystko pod mentalność danych ludzi.”

[Firma 3]

Powyższe wypowiedzi nie charakteryzują jednak sposobu działania i współpracy z partnerami wszystkich firm. Około jedna trzecia badanych firm uważa, że ich partnerzy handlowi mają tylko ograniczony wkład w doskonalenie oferowanych rozwiązań. O niewielkiej roli firm-partnerów w doskonaleniu rozwiązań przekonane są zarówno firmy, które cechuje jednostkowa produkcja na zamówienie odbiorcy, jak również firmy, które oferują produkty standaryzowane.

„Trudno jest powiedzieć, że [partnerzy] wnoszą wkład. Po prostu kupują to urządzenie, które my sprzedajemy. Oni nie mają jako tako wpływu, że tworzymy coś zupełnie indywidualnego na potrzeby określonego rynku.”

[Firma 33]

„Wszystkie dostosowania do lokalnych warunków są przeprowadzone przez naszą firmę z racji tego, że tu mamy laboratoria i możliwości, że możemy cokolwiek zmieniać. Partnerzy od nas zawsze dostają gotowe rozwiązania. Jeżeli są jakieś problemy, to nasi konstruktorzy to zmieniają.”

[Firma 37]

„[Partnerzy] raczej nie wnoszą [wkładu w rozwiązania]. To jest tak, że na etapie projektowania się to wszystko rozgrywa. Spotykają się z nami osoby, które zajmują się projektowaniem czegoś innego i razem szukamy rozwiązania, które jest dla nas i dla nich odpowiednie.”

[Firma 22]

6.2.3.3 Wiedza o konkurencji i rynku

Jednym ze źródeł wiedzy o konkurencji i jej działaniach jest korzystanie z raportów, przygotowanych specjalnie na zlecenie firm lub zakup standardowych raportów. Bardzo niewiele firm decyduje się jednak na zakup raportów dotyczących ich obszaru działalności. Po pierwsze, zdaniem tych firm, dostępne raporty z reguły cechuje niska jakość. Po drugie, większość firm jest przekonana, że doskonale wie, co dzieje się na ich rynku w Polsce ze

względu na jego stosunkowo niewielki rozmiar i ograniczoną liczbę konkurentów, w związku z czym raporty nie stanowiłyby nowego źródła wiedzy.

Doświadczenia niektórych firm, które zdecydowały się kiedykolwiek zakupić gotowy raport, nie są pozytywne. Raporty zawierały informacje już dostępne firmie. 31 firm nie korzysta z raportów, a 8 firm uważa, że nie są one profesjonalnie przygotowane albo bardziej wiarygodne są zestawienia przygotowywane samodzielnie przez pracowników firmy lub publikowane w ogólnodostępnych źródłach.

„Raportów nam nie brakuje, bo to jest wiedza, którą my posiadamy, albo jest to wiedza, którą możemy łatwo zdobyć od naszych ludzi w naszej sieci dostawców, kooperantów, czy klientów. [...] Nie widzieliśmy nigdy raportu, który wydałby nam się odkryciem Ameryki. Z [nazwa firmy], za ich pieniądze widzieliśmy jakieś tam analizy rynku, które potwierdziły to, co myśmy już wiedzieli 10 lat wcześniej. [...] Nie widzieliśmy, żeby ktoś przygotował dokument, który dla nas miałby super wartość.”

[Firma 5]

„Dane zawarte w tych raportach nie mają nic wspólnego z prawdą.”

[Firma 11]

Innym argumentem firm za tym, żeby nie kupować tego typu gotowych raportów o rynku, na którym funkcjonują, jest deklaratywność informacji, które są w nich zawarte oraz to, że podobną wiedzę uzyskuje się ze źródeł, które są ogólnodostępne.

„Uważamy, że wartość tych raportów, które można kupić, jest taka sama jak wartość tych, które są dostępne, raportów wyprodukowanych przez poważną prasę branżową. Bo wszystkie te raporty tak naprawdę opierają się na deklaratywności, czyli to, co ja pani dzisiaj powiem, a pani przyjmuje za prawdę. I tak to działa. Czy potem te dane się opublikuje w swojej gazecie, czy sporządzi się z tego komercyjny raport, źródło jest takie same. [...] My chcemy wiedzieć dużo więcej, od szatni, co się dzieje, ale na pewno nie da nam tego kupny raport. Bo i prawo ogranicza autora tego raportu, nie może publikować niesprawdzonych rzeczy. Może publikować w zasadzie tylko to, co jest publicznie dostępne. Może wykazać się dużą operatywnością w przeszukiwaniu dostępnych źródeł. [...] Generalnie w naszej branży to, co jest najważniejsze, jest albo publikowane, albo jest naprawdę niedostępne.”

[Firma 1]

W wielu przypadkach, pracownicy firm uważają, że segment rynku, na którym funkcjonują, jest na tyle ograniczony, że ich wiedza, wynikająca z doświadczeń współpracy z klientami i partnerami jest wystarczająca dla ich potrzeb, dlatego nie dostrzegają korzyści, które mogłyby wynikać ze zlecenia przygotowania odpowiedniego raportu firmie zewnętrznej.

„Robimy sami na własny użytek takie raporty. [...] To jest taka wąska branża, takie bardzo niszowe produkty, że to wydaje mi się, że taki segment rynku... Że nie ma takich raportów, nie ma takiej wiedzy, bo to jest bardzo niszowe.”

[Firma 10]

„To jest dosyć mały rynek. Wystarczy zadzwonić do radcy handlowego, albo zadzwonić do zaprzyjaźnionej firmy i się dowiedzieć, co się na rynku dzieje. Tych firm jest tyle, że można je policzyć na palcach jednej ręki, więc nie ma sensu zamawiać konsultanta za grube pieniądze...”

[Firma 12]

„Ja robię sama analizy na podstawie tego, co jest dostępne w Internecie, publikacji, które mam, że tak powiem w domu, swojej własnej wiedzy z rynków zagranicznych, czy jakichś po prostu partnerów, których mamy tam na miejscu, lokalnie.”

[Firma 13]

„Skalę rynku w Polsce mniej więcej znamy. Wiemy, ile się [nazwa produktu] sprzedaje, ile my produkujemy, jaki mamy udział i wiemy, co jest do zdobycia. Ten rynek jest nam znany, więc nie ma informacji, o które byśmy tak [zabiegali].”

[Firma 8]

Sytuacja jednak zupełnie odmiennie prezentuje się w kontekście rynków zagranicznych. Większość firm deklarowała, że w przypadku analizy rynków zagranicznych chciałaby mieć możliwość zakupu gotowych raportów lub zlecenia takiej analizy.

„Bardziej [niż raportów] nam brakuje mechanizmów, jak wejść na dany rynek albo jak zachować się w danej sytuacji rynkowej.”

[Firma 5]

Rozmówcy w części firm przyznali, że chcieliby zakupić raporty dotyczące rynków zagranicznych, ale że sporym ograniczeniem zakupowym są kwestie finansowe.

„Mnie osobiście, w mojej działalności, przydałyby się raporty dotyczące wszystkich rynków europejskich. Na to nas nie stać. To zbyt wysokie koszty.”

[Firma 23]

„Te raporty są drogie. To jest jedna rzecz, na którą wydałbym pieniądze, gdybym miał.”

[Firma 18]

Niektórzy rozmówcy zauważyli jednak, że koszt, który należałoby ponieść na zakup raportów o rynkach zagranicznych, nie jest adekwatny do wartości zawartych w nich informacji. Przypadki rezygnacji z zakupu takich raportów ze względu na ich wysoką cenę dotyczyły 5 spośród badanych firm.

W ramach analiz rynku, najczęściej badana jest konkurencja. Następuje to poprzez analizę dostępnych dokumentów o produktach i firmach, poprzez przegląd wyników procedur zamówień publicznych, jak również zdobywanie informacji o konkurencji od klientów i partnerów. Wiele firm prowadzi analizy konkurencji na własną rękę. Niektóre anonimowo kontaktują się z konkurencją, by dowiedzieć się czegoś o ich produktach lub przegląda w tym celu artykuły prasowe, materiały informacyjno-reklamowe i strony internetowe.

„Wystarczy zadać pięć pytań, żeby wiedzieć. Ja czasami wykonuję telefon [i pytam], nie chce mi się nawet tam jechać.”

[Firma 11]

„Podpatrujemy, co się u nich dzieje, raczej z notatek prasowych i stron internetowych.”

[Firma 14]

„Wystarczy, że raz w tygodniu wejdzie [się] na stronę internetową konkurenta, przeczyta, co tam napisali.”

[Firma 29]

„Te oferty z reguły są dostępne w różnych miejscach: na różnych targach, w Internecie. Jak mamy coś, co chcemy skonfrontować, to zadajemy sami pytanie o ofertę na coś.”

[Firma 6]

„Zdarzyło się, że sobie zestawialiśmy: z sądu rejestrowego braliśmy KRS-y, wypisy i wyniki finansowe. Chciałem porównać, zrobiłem nawet takie porównanie i tutaj powiem znowu nieskromnie, że [gdyby brać pod uwagę] efektywność pracy na obrót na jednego zatrudnionego i rentowność pobiliśmy wszystkich na głowę.”

[Firma 21]

Istotnym źródłem informacji o konkurencjach są również procedury zamówień publicznych i ogłaszane na stronach internetowych wyniki przetargów.

„Bierzemy udział w przetargach, w związku z tym wiemy, kto, gdzie, co oferuje. Znamy również ceny, ponieważ większość przetargów publicznych wymaga publikowania wyników przetargów. Śledzimy rynek – czy wygrywamy, czy przegrywamy. Śledzimy ten rynek.”

[Firma 1]

„Patrzemy, jakie kontrakty zdobywają, ile budują, robią. To jest opisywane w prasie branżowej, widać to w przetargach od razu, kto wygrał i za ile.”

[Firma 20]

Dla wielu rozmówców, istotnym źródłem informacji o konkurencji i jej działaniach są nabywcy i firmy partnerskie.

„Firma prowadzi analizy rozwiązań konkurencyjnych, bezpośredniej konkurencji [...] to raczej nie ma. Analizujemy tę konkurencję, staramy się jak najwięcej dowiedzieć na temat cen, jakie oferują, ich kosztów produkcji i możliwości sprzedażowej [...] poprzez kontakty z tymi samymi klientami, poziom cen, jaki jest oferowany, poprzez analizę materiałów promocyjnych konkurencji, poprzez artykuły, które publikuje, analizujemy poziom cen rozwiązań technicznych.”

[Firma 30]

„Z targów, z Internetu, z wywiadu u naszych klientów, również takich, którzy mają coś obcego, albo którzy się przymierzają do czegoś innego. Najczęściej się rozgadują: a mają ofertę na to, a tamto, a czy wasza jest konkurencyjna? Więc na pewno mamy zdefiniowanych przynajmniej europejskich producentów tego typu systemów, bo ktoś tam to jednak na przykład w Niemczech robi. Ja nie wiem, kto dokładnie, nie potrafię rzucić nazwy, ale to działa.”

[Firma 12]

„Mamy wiedzę o tym, co robi konkurencja, z różnych miejsc. Nasi partnerzy mogą zapytać, z kim współpracujemy... Ci, co chcą się sprzedać, muszą powiedzieć, co mają do sprzedania. [...] Dokładnie to samo o nas wiedzą... My uważamy, co możemy przekazać, oni też wiedzą, co mogą przekazać i to jest ta wiedza.”

[Firma 6]

Wśród niektórych firm panuje przekonanie, że skoro rynek jest mały, nie trzeba go analizować w usystematyzowany sposób.

„Sformalizowanych analiz nie [prowadzimy]. Raczej na podstawie analiz, czym się zajmuje dane przedsiębiorstwo. To nie jest wiedza sformalizowana, na papierze, to moja wiedza. Wiem, kto się czym, gdzie zajmuje. To jest wąska branża.”

[Firma 38]

„Znaczący, rynek polski jest bardzo mały, szczególnie energetyczny i w zasadzie wszystkie technologie, wszyscy o wszystkim wiedzą. To nie jest rynek masowy, że nagle ktoś wchodzi. Także wiedzę mamy ciągle na ten temat, bo jesteśmy w tym biznesie. Natomiast udział innych firm jest minimalny w Polsce, także to nie jest dla nas konkurencja i szkoda czasu, żebyśmy poświęcali na nich analizy.”

[Firma 37]

Potencjalnym źródłem wiedzy o rynku może być uczestnictwo w targach. 32 firmy deklarują, że biorą udział w targach jako wystawca lub uczestnik. Powszechna jest opinia, że targi w Polsce w tej chwili podupadły i służą głównie podtrzymaniu relacji z obecnymi klientami, a nie zdobywaniu nowych. Targi mogą też służyć pozyskaniu informacji o konkurentach.

„Nie ma już takich czasów, żeby tak naprawdę na targach podpisywać jakieś umowy. To jest bardziej pokazanie firmy. [...] Na targach czasami zdarza się, że jest to takie podtrzymanie firmy na zasadzie pokazania się, że jesteśmy w branży. [...] Staramy się w nich uczestniczyć, ale jak nie jesteśmy na imprezie, to wcale świat się nie wali.”

[Firma 21]

„Na niektórych jesteśmy jako obserwatorzy. Uważamy że nie trzeba być na wszystkich targach, ale niektóre uważamy za bardziej ciekawe. [...] Targi nie przynoszą bezpośrednich efektów, nie przynoszą konkretnych projektów.”

[Firma 14]

„Targi nie są dla nas rozwiązaniem. [...] My możemy jechać na targi żeby zobaczyć, co się dzieje, żeby zbadać i faktycznie jeździmy na te targi, żeby zobaczyć, czy coś nowego się pojawia, ciekawego, aczkolwiek tam nie znajdziemy naszego potencjalnego klienta, czyli tego klienta, którym my jesteśmy zainteresowani.”

[Firma 9]

Imprezy targowe odgrywają inną rolę w działaniach firm, których technologie nie mają łatwej do zaprezentowania, fizycznej formy.

„Generalnie na targach spotyka się już klientów, z którymi się współpracuje. I przypomina się, że się w ogóle jest. Dlatego zmieniliśmy wygląd stoiska. [...] Jest jedną wielką reklamą i nic więcej, ma się rzucać w oczy, nic poza tym. Bo dawniej woziliśmy urządzenia, pokazywaliśmy. To jest przestarzały sposób, nie warto.”

[Firma 24]

„Łatwiej jest [na targach] komuś, kto ma produkt namacalny, produkuje rurę czy klimatyzator. On go może postawić: ‘To robię, dotknij, zobacz’. W naszym przypadku jest o wiele ciężiej.”

[Firma 3]

Choć w przytoczonych wypowiedziach pojawiały się zdecydowanie negatywne opinie o targach w Polsce, wydaje się jednak, że udział w targach dalej przynosi firmom korzyści.

„Zna pani prawo marketingu, że połowa wydatków jest ponoszona niepotrzebnie, tylko nie wiemy, która połowa? [...] Dokładnie tutaj działa. Nie ma możliwości zweryfikowania, czy te targi są opłacalne, bo mamy klienta rozproszonego. Klient bezpośrednio od nas nie kupuje. Nie jesteśmy w stanie zweryfikować, czy te targi faktycznie nam przyniosły jakiś wymierny rezultat poza tym, że na przykład eksponaty na targach jesteśmy w stanie na miejscu ‘opylić’ zainteresowanym klientom. [...] Jeżeli są firmy, które mają duże tematy jednorazowe, czy indywidualne, B2B [ang. business to business, dotyczące klientów

instytucjonalnych] – zdecydowanie, targi, uważam, że to jest przeżytek dla nich. Przy rozproszonym kliencie chimerycznym, targi ciągle działają. Ponieważ jest ciągle grupa ludzi, którzy muszą obejrzeć, zasięgnąć języka, spotkać się. I to nie dotyczy tylko klientów w kategorii [wiekowej] 60+. To też są [...] osoby o wiele młodsze. Ciągłe taka grupa ludzi.”

[Firma 29]

Badane firmy-laureaci są bardziej zainteresowane uczestnictwem w targach międzynarodowych i prezentowaniem na nich swoich produktów, jednak wiążą się z tym problemy. Podstawowym problemem jest słabe zainteresowanie technologiami pochodzącymi z Polski. Wyjściem z tej sytuacji może być współpraca z zagranicznym partnerami. Firmy cenią sobie również występowanie za granicą w roli wystawcy pod egidą polskich ambasad lub ministerstw.

„My wyłącznie skupiliśmy się na targach, które są organizowane w ramach GreenEvo, bo wy-stawianie się na targach w Polsce mija się z celem. [...] Wystawianie się na zagranicznych targach [też] mija się z celem, każdą polską firmę, która się wystawia, to każdy zleje, to powiedzmy sobie szczerze. Wiem, od kolegów z innych firm, bardzo często korzystają z pomocy swoich kontrahentów. Z Belgami czy Szwajcarami, z nimi się wystawiają, dzięki czemu mogą zaistnieć, natomiast takie samodzielne wystawianie się polskiej firmy jest bezcelowe, to jest wyrzucenie pieniędzy, szczególnie w takiej branży jak my.”

[Firma 3]

„Trochę inaczej wygląda sytuacja na targach zagranicznych, bo my – dopóki, dopóty nie mieliśmy sieci sprzedaży partnerów w Polsce zbudowanej - to faktycznie szukaliśmy. A w [dniu] dzisiejszym, ta sieć sprzedaży jest zbudowana w oparciu o partnerów branżowych i nie jesteśmy zainteresowani rozszerzaniem tego. Nam się to, póki co, dobrze sprawdza, znamy się z tymi firmami kupę czasu. [...] Co innego stanowią targi zagraniczne, na których takich partnerów szukamy, jakby właśnie targi branżowe, na których się musimy pojawić, pokazać, wytłumaczyć technologię i znaleźć partnera, który będzie nasze rozwiązanie implementował na, założmy, terenie, na tym rynku, na którym te targi się odbywają. To jak najbardziej. My tym jesteśmy zainteresowani i w tym kierunku, jak najbardziej, te działania nasze są skierowane.”

[Firma 9]

6.2.3.4 Konferencje i seminaria branżowe jako sposób zdobywania nowej wiedzy

Większość firm (37 firm) deklaruje, że uczestniczy w seminariach i konferencjach branżowych. Największą popularnością cieszą się konferencje, dotyczące wyspecjalizowanych zagadnień. 11 spośród badanych firm uczestniczy w tego typu imprezach w roli prelegentów lub deklaruje, że nie traktuje ich jako sposobu zdobywania nowej wiedzy.

„Wybieramy konferencje, które są konkretne i raczej krótkie.”

[Firma 14]

„Tematyczne [konferencje], tak, od czasu do czasu, ale to muszą być stargetowane [wyspecjalizowane] tematy. My cenimy swój czas.”

[Firma 18]

Rozmówcy nisko oceniali poziom branżowych konferencji i seminariów, które odbywają się w Polsce, sugerując, że w trakcie tego typu imprez nie dowiadują się nowych rzeczy.

„Tutaj nie ma takich [seminariów i konferencji] w Polsce. Byłem na kilku, ale raczej nie w celu zdobycia nowej wiedzy.”

[Firma 38]

„Znaczy może nie [w celu zdobycia] nowej [wiedzy], no ale [...] zweryfikowania tego, co się dzieje na rynku.”

[Firma 21]

„W Polsce jest kilka konferencji. Ostatnio to są takie, które się zrobiły bardziej konferencjami handlowymi. Ściąga się grono profesorskie, ktoś tam zasiada w Komitecie naukowym, potem się okazuje, że 50% czy 60% to są wystąpienia minutowe, sponsorowane. Nie wnoszą niczego.”

[Firma 25]

Zdobywanie nowej wiedzy na konferencjach jest jednak możliwe, choć trzeba umieć selekcjonować konferencje, które warte są udziału, o czym świadczy poniższy przykład.

„Jest ta nasza konferencja, [...] która jest typowo, stricte technologiczna, dotycząca obszaru [nazwa obszaru] i tam się pojawiają, czy to są profesorowie, czy to są studenci z różnych uczelni, którzy coś tam działają w tej materii. I tam czasami warto pojechać, bo można się czegoś nowego dowiedzieć, a przynajmniej zobaczyć obszary, w których coś się może zmienić.”

[Firma 25]

W wywiadach często powtarzały się opinie, że firmy uczestniczyły w seminariach i konferencjach jako prelegenci, osoby wygłaszające referaty, a nie słuchacze. Pracownicy firm stawiani byli więc w roli tych, którzy przekazywali swoją wiedzę.

„Głównie za granicą [uczestniczymy w seminariach i konferencjach]. Chociaż najczęściej jesteśmy jako prelegenci.”

[Firma 37]

„Jeśli jesteśmy zapraszani [na seminaria i konferencje], to jako donorzy [dostawcy] tej nowej wiedzy, raczej tak.”

[Firma 3]

„Zapraszani jesteśmy do udziału w spotkaniach tam, gdzie są prezentowane nowe rozwiązania technologiczne [...], w tym roku mieliśmy prelekcję.”

[Firma 11]

„Bardziej uczestniczymy dzieląc się swoją wiedzą, chcemy być uczestnikami aktywnymi.”

[Firma 14]

Firmy nie śledzą systematycznie polskich i światowych wyników badań naukowych. Tylko kilku rozmówców deklarowało, że w ich firmach obserwuje się poczynania naukowców z adekwatnych obszarów tematycznych, wspomniano także o relacjach z instytutami badawczymi i uczelniami.

„Nie czytamy międzynarodowych pism naukowych w takim zakresie szerokim powiedzmy, natomiast tutaj chociażby z relacji takich... z uczelniami, które mają i wykorzystujemy, no, to ci ludzie na uczelniach mniej więcej wiedzą, co się dzieje w danej dziedzinie.”

[Firma 12]

„Na bieżąco śledzimy poziom techniki w naszej branży [...], głównie przez Internet, publikacje i współpracę z instytutami, gdzie się wymieniamy, co się w danej branży dzieje na świecie.”

[Firma 6]

„Udawalo na m się przez pana profesora [nazwisko naukowca] dotychczas to robić, bo on był recenzentem wszystkich prac [z obszaru działalności firmy] na świecie, [...] więc wszystko, co się ruszało w tej materii mam w komputerze. Natomiast w tej chwili już jest kłopot, bo pan [nazwisko naukowca] poszedł na emeryturę, no i staramy się czytać różne publikacje międzynarodowe.”

[Firma 24]

Dużym problemem dla badanych okazało się rozróżnienie pomiędzy artykułami prezentującymi wyniki badań naukowych, a publikacjami branżowymi, literaturą popularno-naukową oraz zasobami internetowymi. Wielu rozmówców utożsamiało naukę i wyniki badań naukowych z popularnymi doniesieniami branżowymi.

„Trzeba by ich [pracowników firmy] zapytać [czy śledzą rozwój badań naukowych w swoim obszarze]. Trudno mi powiedzieć. Myślę że w jakimś stopniu każdy, jak przegląda Internet, czy poszukuje tych haseł, związanych z naszą technologią.”

[Firma 13]

„Pisaliśmy kilka artykułów [...], prezes tutaj udziela różnych wywiadów różnym pismom branżowym. To jest do różnych, po prostu branżowych czasopism. I jest tego w Polsce dosyć sporo, są wydawnictwa konferencyjne z naszą technologią. Też jest kilka książeczek.”

[Firma 25]

Niektórzy rozmówcy opatrzenie rozumieli pytanie, dotyczące obserwacji rozwoju nauki i badań naukowych, odnosząc je do badań prowadzonych przez samą firmę. Firmy, które w ten sposób odpowiadały na wspomniane pytanie, w swoim przekonaniu zmonopolizowały rozwój badań w dotyczących ich obszarze. Cechuje je niska świadomość potencjału, jaki drzemie w badaniach prowadzonych przez instytucje naukowe.

„- A czy Państwa pracownicy obserwują systematycznie rozwój badań naukowych?”

- Obserwują? Znaczą ci którzy są zaangażowani - tak, pozostali - raczej nie.

- A w jaki sposób ta obserwacja następuje?

- To jest raportowanie. Raz w miesiącu jest raport dotyczący ogólnie rzecz biorąc wszystkich prac badawczo-rozwojowych. Rozlicza się kierownik z tego, co zostało zrealizowane.

- Ale ja mam na myśli tutaj takie badania naukowe, takie światowe, a nie w Państwa firmie.

- Badania naukowe światowe??? [Cisza] ”

[Firma 9]

„Pracownicy działu technologicznego - jak najbardziej. Pozostali - w zależności od zapotrzebowania na ich wiedzę. [...] Pracownicy działu technologicznego biorą czynny udział w tych procesach, więc oni jakby obserwują to poprzez bieżącą pracę. Pracownicy działu technicznego, czy też innych działów biorą udział przy jakby rozmowach o jakimkolwiek procesie. Czy jest coś nowego, potrzebnego, co ma konkurencja, czego konkurencja jeszcze nie ma, a nam by się przydało, o co proszą klienci. Oni jakby biorą udział na samym początku w tego typu [analizach]. ”

[Firma 23]

„[Pracownicy] uczestniczą w ten sposób, że jak mamy coś, jakiś etap zakończony, to każdy z nas jest proszony, żeby tam zobaczył, co się dzieje, jak to się... w jakim kierunku to idzie, żebyśmy byli na bieżąco. Oczekują informacji od nas jako potencjalnych klientów. Jesteśmy traktowani przez osoby, które coś przygotowują jako klienci. W ten sposób.”

[Firma 27]

6.2.3.5 Inne źródła wiedzy

Oprócz dotychczas omówionych źródeł wiedzy, cennymi informatorami firm mogą być dziennikarze, publikujący w prasie branżowej. 34 firmy deklarowały, że ich pracownicy czytają prasę branżową, a rozmówcy wymieniali po kilka, a czasem kilkanaście tytułów, które są czytane i prenumerowane w firmie, w tym publikacje zagraniczne. W związku z rozwojem Internetu i jego zasobów, coraz większą popularnością cieszą się również dedykowane portale informacyjne.

„[Czytamy] pisma branżowe dotyczące rynku, na którym działają nasi klienci [...]. Nawet tytuły hiszpańskie, które do nas trafiają.”

[Firma 32]

„Oczywiście przychodzi, przychodzi prasa do ludzi, którzy bezpośrednio są zainteresowani tą tematyką.”

[Firma 12]

„Prasy branżowej mamy mało, ale tak, regularnie [czytamy], [...] i portale teraz są. [...] Musiałbym sprawdzić w tym moim mailingu jakie tam są, ale generalnie tak, staramy się być na bieżąco.”

[Firma 13]

„Nie, nie jest to regularne. Czytujemy prasę branżową, gdy jest potrzeba analizy danego tematu, poszukiwania rozwiązań. Nie jest to systematyczna praca, nikt nie jest wyznaczony do robienia prasówek.”

[Firma 30]

Tylko kilku rozmówców zdecydowało się skomentować poziom merytoryczny informacji, jakie można zdobyć, czytając prasę branżową.

„Każdy chce się popisać, pokazać. To w zależności od tego, kto ma jakie ego. Są ludzie, którzy uwielbiają oglądać swoje zdjęcia i sobie zbierają taką makulaturę. Dużo się nie wyczyta, jeśli chodzi o jakieś nowości. Jest to w obrębie jakichś firm, które są sponsorami takich czasopism.”

[Firma 3]

Kolejnym ważnym źródłem wiedzy o otoczeniu jest lektura przepisów prawa europejskiego i polskiego oraz projektów aktów prawnych. Śledzenie zmian przepisów prawa oraz projektów ustaw zadeklarowało 35 firm. Niektóre z firm obserwują również negocjacje klimatyczne, na bieżąco śledzą zmiany prawa Unii Europejskiej oraz współpracują z innymi podmiotami przy konsultowaniu ustaw, dotyczących ich obszaru działalności.

„Oczywiście, [że śledzimy zmiany przepisów prawa]. Mało tego, my je [zmiany prawa] konsultujemy jako członek [nazwa organizacji branżowej]. Więc wiemy, co się święci, co nowego, jakie są niebezpieczeństwa...”

[Firma 20]

„Z projektami [ustaw] się zapoznajemy, [...] śledzimy to. Mało się spodziewamy, żeby coś nowego się pojawiło, to wszystko jest pozycją prawa unijnego. Tyle razy próbowaliśmy coś zrobić w tym zakresie i zgłaszaliśmy różnego rodzaju poprawki, co można zrobić, co ulepszyć, ale nic z tego nie wyszło.”

[Firma 3]

Nie wszystkie firmy obserwują prace legislacyjne w sposób regularny. 8 firm, które deklarowały obserwowanie zmian przepisów prawa, robi to w sposób niebezpośredni, m.in. poprzez kontakty osobiste, prasę codzienną i branżową, portale informacyjne i wiadomości otrzymywane od organizacji branżowych.

„Trudno powiedzieć, że śledzimy. No, nie oszukujmy się, nikt tego nie robi aż tak dokładnie, żeby mieć kontakt i pytać, jakie będą przepisy za 25 lat. To, co do nas dociera, czy z Ministerstwa, czy poprzez nasze kontakty, czy z prasy bieżącej, to w zupełności wystarcza.”

[Firma 12]

Tylko niektóre firmy śledzą przebieg negocjacji klimatycznych oraz prace nad tworzeniem standardów ekologicznych, jednak bez większego przekonania, że te przepisy wpływają na nie w sposób bezpośredni. Niektóre firmy są przekonane, że są zbyt małymi i nieistotnymi graczami, by zastanawiać się nad konsekwencjami wspomnianych procesów. 16 firm deklaruje, że nie prowadzi omawianych obserwacji w ogóle albo śledzi wymienione procesy tylko sporadycznie.

„No, tyle o ile. Obserwujemy, ale bez emocji.”

[Firma 28]

„Jeśli chodzi o negocjacje [klimatyczne], to tylko w pewnym stopniu i w Unii Europejskiej też, bo nie ma tam nic, co nas dotyczy bezpośrednio. W Polsce lub innych krajach Unii Europejskiej wszystko rozbija się o regulacje regionalne.”

[Firma 32]

„Staram się być na bieżąco, patrzeć co w trawie piszczy, aczkolwiek już dawno zszedłem na ziemię [...], że mam na cokolwiek wpływ i to ma jakiegokolwiek przełożenie na to, co będziemy w najbliższym czasie robić. Po prostu zszedłem na ziemię. [...] Co z tego, że będę wiedział, co Obama powiedział na forum klimatycznym gdzieś tam, albo co na temat zmiany klimatu myśli nowy Sekretarz Generalny Partii w Chinach. To wszystko jest taka trochę duża polityka. To się wszystko rozgrywa, a gdzieś tam na tym poziomie niższym [...], jesteśmy za małym graczem, żeby na tyle to... Już odpuściłem temat.”

[Firma 29]

Część firm deklaruje również, że o zmianach w przepisach prawa dowiaduje się poprzez osobiste kontakty oraz nieformalne rozmowy, co pozwala im dotrzeć do potrzebnych informacji przed innymi podmiotami.

„Mamy zaprenumerowany dziennik, oczywiście wszystkie dzienniki ustaw i dział u nas finansowo-księgowy się zajmuje tym. [...] Jeśli chodzi o OZE [odnawialne źródła energii] to tak, szef jest doradcą w komisji do spraw OZE. To szef ma teraz już takie kontakty, bym powiedziała, że dostaje po prostu informacje, czy z jakiś instytutów, czy z klastrów też i chyba nawet z samego Ministerstwa Środowiska.”

[Firma 13]

„W ograniczonym zakresie, ale takim który nas interesuje [śledzimy zmiany w przepisach prawa]. [...] W dużej części z rozmów kularowych i z rozmów z uczestnikami tych procesów, podczas różnych konferencji, bo te zmiany nie są jeszcze publikowane.”

[Firma 14]

W większych firmach, do monitorowania zmian w przepisach oddelegowani mogą być pracownicy działu prawnego, ale wśród badanych firm sytuacja taka zdarza się bardzo rzadko. Zdecydowanie częściej usługi prawnicze, w tym także śledzenie zmian prawa, zlecane są na zewnątrz – kancelariom prawnym.

„My akurat mamy zewnętrzną firmę prawną i na potrzeby naszej firmy oni to przygotowują. Natomiast nie jest to może na tyle regularnie, natomiast jeżeli mamy jakiś zakres nowych działań, czy nową branżę, w którą wchodzimy, to wtedy zlecamy takie opracowanie.”

[Firma 37]

„Nie są to systematyczne działania, też nie ma u nas osoby, która miałaby w swoim zakresie zadań wykonywanie takich analiz, często jesteśmy informowani o zmianach w prawie przez nasze biuro prawne.”

[Firma 30]

„Mamy kancelarię, która nas informuje co w tej sprawie [o zmianach prawa i nowych inicjatywach ustawodawczych] powinniśmy wiedzieć. [Na poziomie UE,] jeśli wchodzi dyrektywy, które mają wpływ na nasze ustawodawstwo, czyli na to, co nas obowiązuje, to tak.”

[Firma 6]

„Zlecamy to na zewnątrz. Jeśli chodzi o prawo podatkowe, no to mamy własne służby, ale takie prawo, które dotyczy nas jako producentów tych technologii - to mamy umowę podpisaną z firmą zewnętrzną.”

[Firma 40]

6.3 Znaczenie nieformalnych procesów uczenia się w firmach technologicznych

Badane firmy technologiczne korzystają z różnych możliwości, które pozwalają wspierać i prowokować zachodzenie procesów uczenia się w ramach organizacji. Do zidentyfikowanych należą głównie możliwości, jakie stwarza prototypowa i krótkoseryjna produkcja, która wręcz wymusza na pracownikach uczenie się poprzez wykonywanie pracy, pracę zespołową, mentoring, oraz uczenie się na podstawie studiów przypadków oraz przeszłych pozytywnych i negatywnych doświadczeń, a także eksperymentowanie – testowanie nowych pomysłów i założeń. Ogólnie, na podstawie badań GUS (2011: 72) przedsiębiorstwa aktywne innowacyjne wskazywały jako „wysokie” znaczenie wewnętrznych źródeł informacji.

W kontekście badanych małych firm technologicznych codzienna praca wiąże się z uczeniem się, które jest skuteczne i konieczne, ponieważ dotyczy realnych problemów, jakie napotykają pracownicy w realizowaniu zleceń i projektowaniu rozwiązań technologicznych. W związku z powyższym, bardziej efektywnymi sposobami uczenia się, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, istotnymi dla doskonalszego wykonywania pracy są zdają się być nieformalne procesy uczenia się. Z tej perspektywy, uczenie się poprzez wykonywanie pracy i realizację zadań pozwala zdobywać i rozwijać kluczową

wiedzę i umiejętności dla danego stanowiska pracy, w ramach danego zespołu pracowniczego (Torraco 1999). W tym sensie, uczenie się może być także postrzegane jako zespołowa czynność, która pozwala organizacjom uczyć się.

Organizacje, w tym i małe firmy technologiczne mogą wspierać nieformalne procesy uczenia się, np. te określone jako wewnętrzne poprzez projektowanie pracy, która pozwoli pracownikom współpracować między sobą w zespołach pracowniczych, w skład których wchodzić będą pracownicy reprezentujący różne dziedziny, o zróżnicowanej wiedzy, doświadczeniu a także zewnętrzni eksperci. Kreatywność i pomysłowość pracowników może być stymulowana poprzez „burzę mózgów”, multidyscyplinarne i międzyfunkcyjne zespoły robocze, rotację pracowników, ale także finansowe i pozafinansowe zachęty dla pracowników opracowujących nowe pomysły (GUS 2011: 79). Z czego w badaniach GUS (2011) najbardziej popularnymi metodami wśród firm aktywnych innowacyjnie okazały się burza mózgów i zachęty finansowe.

Nieformalne wewnętrzne procesy uczenia się w organizacjach mają miejsce i mogą być promowane także dzięki kulturze organizacyjnej, która promuje dialog, swobodę wymiany opinii i poglądów, a także dopuszcza kwestionowanie dotychczasowych założeń i promuje kreatywność i innowacyjność pracowników. Zidentyfikowanymi czynnikami w badanych firmach technologicznych, które sprzyjają także nieformalnym procesom uczenia się są dobra komunikacja i budowanie relacji pomiędzy pracownikami, przyjazna atmosfera pracy, przywództwo zorientowane na uczenie się i wspierające procesy uczenia się oraz nawiązywanie kontaktów i utrzymywanie relacji z podmiotami z otoczenia zewnętrznego firmy.

Przeprowadzone badania pozwoliły także zidentyfikować i porównać czynniki sprzyjające uczeniu się w firmach ogólnie oraz te, które mają kluczowe znaczenie w firmach technologicznych. Tabela 34 prezentuje prezentowane w literaturze czynniki sprzyjające uczeniu się.

Tabela 34 Czynniki sprzyjające organizacyjnemu uczeniu się na podstawie badań literaturowych.

Czynnik	Opis	Autorzy
Przywództwo	Przywódcy jako agenci zmian w organizacjach; wspierają procesy uczenia się i stanowią wzorzec dla pozostałych pracowników; projektują strategię organizacyjną, której nieodłącznym elementem jest organizacyjne uczenie się oraz odpowiadają za wizję firmy, która stanowi płaszczyznę dla różnych sposobów uczenia się w ramach organizacji	Wong, Aspinwall 2005, Wong 2005; du Plessis 2007; Moynihan i Landuyt 2009; Bapuji i Crossan 2004; Nevis, DiBella i Gould 1995
Strategia	Wpływa na zdolność uczenia się organizacji, determinuje cele, zadania i zakres działań strategicznych; stwarza możliwości uczenia się i wyznacza jego granice; może prowokować stopniowe bądź radykalne, transformacyjne oraz wewnętrzne i zewnętrzne procesy uczenia się; nakreśla obszary obecne i przyszłe działania organizacji, w zakresie których należy zdobywać nową wiedzę i umiejętności	Fiol i Lyles 1985; Wong 2005, Wong i Aspinwall 2005, Moynihan i Landuyt 2009
Struktura organizacyjna, elementy struktury organizacyjne i sposoby komunikacji	Typ struktury wpływa na zdolności (możliwości) poznawcze i zachowania uczestników organizacji; struktury silnie scentralizowane wspierają dotychczasowe sposoby działania organizacji, podczas gdy struktury zdecentralizowane, bardziej organiczne, bardziej akceptują zmiany i podejmowanie nowych inicjatyw; skład osobowy i sposób kierowania zespołami w organizacji może istotnie wpływać na możliwości uczenia się w organizacji	Lee, Choi 2003; Willem, Buelens 2007; Nevis i in. 2010, Bapujii Crossan 2004; du Plessis 2007; Edmondsson 1999; Fiol i Lyles 1985
Kultura organizacyjna	Wpływa na postawy i zachowania uczestników organizacji, wobec czego determinuje sposoby uczenia się; składają się na nią wspólne wartości, ideologie i normy które definiują podejmowane przez uczestników organizacji działania; może wpływać pozytywnie, wspierać uczenie się bądź blokować i tym samym stanowić barierę dla procesów uczenia się; sprzyja dobrej atmosferze pracy, dobrej komunikacji i wymianie wiedzy i umiejętności pomiędzy pracownikami; kształtuje postawę otwartości; nagradza za podejmowanie ryzyka, toleruje błędy i pomyłki wynikające z podejmowania nowych inicjatyw	Omówione w rozdziale teoretycznym
Otoczenie organizacji	Otoczenie kształtuje także dostępność wiedzy dla firm, jednak zbytnia złożoność wewnętrznego i zewnętrznego otoczenia organizacji może spowodować przeładowanie nowymi zjawiskami i spowodować niemożność uczenia się; zbyt turbulentne otoczenie wywołuje trudności w mapowaniu działań i ich rezultatów; jednakże otoczenie zbyt stabilne jest również dla uczenia się dysfunkcyjne, ponieważ prowadzi do dalszego działania w oparciu o ustalone wzorce i schematy	Fiol i Lyles 1985; Bapuji i Crossan 2004

Źródło: Opracowanie własne.

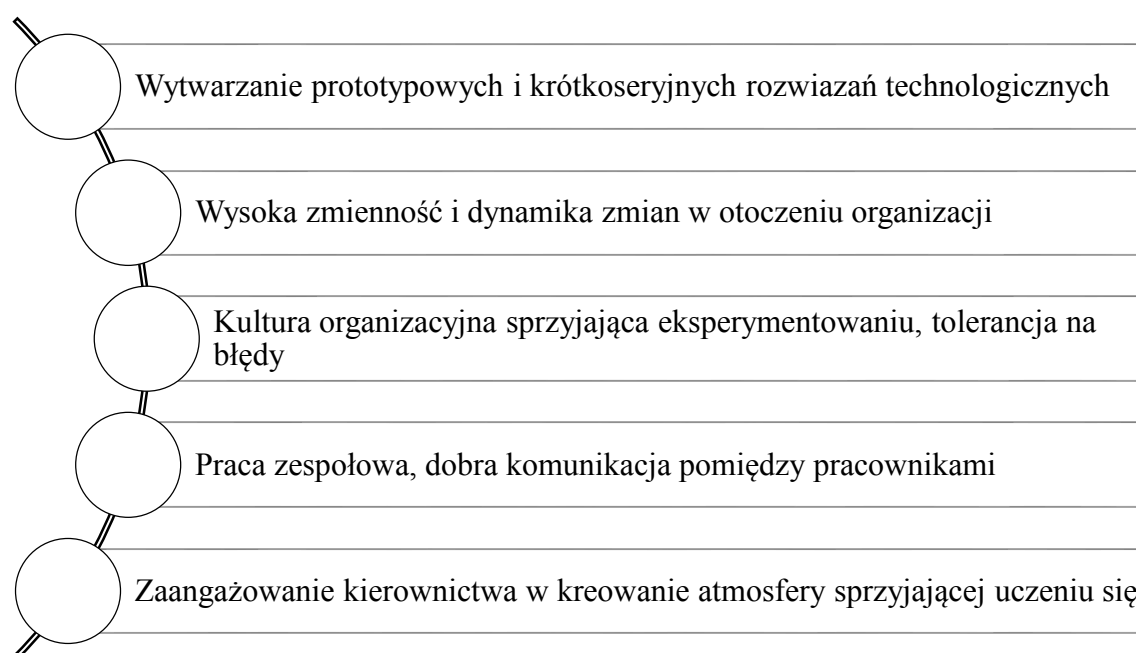
Badane małe firmy technologiczne wyróżniają się przede wszystkim sprzyjającą wymianie opinii i poglądów atmosferą pracy. Dzięki niej pracownicy omawiają wspólne doświadczenia, które stanowią cenne źródło wiedzy dla pracowników. Dzięki takiej atmosferze pracownicy nie boją się prezentować swoich pomysłów i poddawać swoich propozycji pod dyskusję. Poprzez otwarte, szczerze dyskusje pracownicy wymieniają między sobą istotne informacje oraz proponują możliwe ich zdaniem rozwiązania konkretnych problemów i sytuacji.

Czynnikiem, który zdecydowanie sprzyja rozwijaniu wiedzy i umiejętności pracowników firmy, czy wręcz je wymusza jest zmienność otoczenia. Nowe rozwiązania techniczne, technologiczne nakazują pracownikom stale aktualizować swoją wiedzę i dbać o rozwój kluczowych umiejętności. Pracownicy badanych firm technologicznych obserwują światowy postęp techniki, w celu oferowania jak najbardziej rozwiniętych technologicznie produktów, rozwiązań.

Czynnikami, które wydają się mieć szczególnie istotne znaczenie dla wspólnego uczenia się w badanych firmach są:

- zbliżony wiek pracowników, co sprzyja budowaniu porozumienia;
- zaangażowanie kierownictwa w kreowanie atmosfery, która sprzyja uczeniu się;
- oraz produkcja prototypowa i krótkoseryjna, która dostarcza pracownikom stałych możliwości uczenia się.

Rysunek 26 Czynniki sprzyjające uczeniu się w badanych firmach technologicznych.



Źródło: Opracowanie własne.

Istotną rolę w uczeniu się w małych firmach technologicznych odgrywają także osoby współpracujące w firmie z podmiotami zewnętrznymi, które stanowić mogą cenne źródło wiedzy dla firmy. W małych firmach technologicznych, z tej perspektywy, najbardziej wartościowi dla firm okazywali się współpracujący z nimi klienci, których problemy, potrzeby i oczekiwania stają się inspiracją do projektowania nowych rozwiązań technologicznych i doskonalenia opracowanych rozwiązań technologicznych.

Zarówno w przedsiębiorstwach przemysłowych jak i z sektora usług głównym partnerem we współpracy w zakresie działalności innowacyjnej w latach 2008-2010 byli dostawcy wyposażenia, materiałów, komponentów i oprogramowania, których wkład w działanie firmy doceniła blisko 1/3 podmiotów (GUS 2011: 88). W przypadku firm technologicznych wydaje się, że kluczowe znaczenie odgrywają nie dostawcy, a klienci, którzy potrafią zainspirować do stworzenia lepszych technologii i bardziej efektywnych rozwiązań technologicznych.

Istnieje wiele sposobów pozyskiwania przez firmy wiedzy, pochodzącej z otoczenia, przydatnej do budowania pozycji na rynku. W branżach silnie zorientowanych na klienta, to właśnie wiedza o nabywcach i ich potrzebach może pozwolić osiągać lepsze od konkurencji wyniki. Dodatkowo, ścisła obserwacja konkurencji ułatwia określenie

wyróżników w ofercie firmy. Analizy rynku zwykle prowadzone są samodzielnie przez firmy, co wynika z ograniczonej dostępności raportów lub ich wysokich cen. Firmom ciężko jest też znaleźć zewnętrznych specjalistów, którzy byliby w stanie rzetelnie przeprowadzić analizy rynku i dostarczyć nowej wiedzy, dlatego analizy otoczenia są na ogół prowadzone przez pracowników firmy. Cennymi informatorami stają się w szczególności pracownicy stale współpracujący z innymi uczestnikami rynku, w tym przede wszystkim pracownicy działów sprzedaży. Przydatnymi w pozyskiwaniu wiedzy o otoczeniu gospodarczym i rynku okazują się również firmy partnerskie oraz klienci.

Najczęstszymi źródłami wiedzy, do których sięgają firmy, są: Internet, prasa branżowa oraz kontakty z osobami stale współpracującymi z firmami, reprezentującymi m.in. uczelnie, instytuty badawcze oraz urzędy. Wiedza związana z rozwojem nauki, jak również wiedza o zmianach w przepisach prawa lub inicjatywach ustawodawczych zdobywana jest głównie w drodze współpracy z podmiotami zewnętrznymi.

Wciąż niedocenianym źródłem wiedzy są uczelnie i instytuty badawcze, z którymi firmy prowadzą ograniczoną współpracę. Kontakty z naukowcami zapewniają dostęp do informacji o nowych technologiach i osiągnięciach badań naukowych. Niewiele z firm utrzymuje stałe kontakty z reprezentantami środowisk naukowych, a potencjał współdziałania z ośrodkami naukowymi, badawczym i rozwojowym nie jest w pełni wykorzystywany. Tylko nieliczne firmy starają się czytać artykuły naukowe czy uczestniczyć w seminariach i konferencjach naukowych, a kontakty z podmiotami sektora nauki ograniczają się głównie do nieformalnych relacji i rzadko przybierają formę wspólnie realizowanych projektów badawczo-rozwojowych.

6.4 Podsumowanie

W firmach technologicznych zachodzą różne formalne i nieformalne procesy uczenia się. W stosunku do formalnych procesów uczenia się, firmy powinny zapewniać pracownikom szerszy dostęp do szkoleń, w szczególności zaś należy zadbać o pracowników poza stanowiskami wykonawczymi. Cennym źródłem wiedzy, która może być zdobyta poprzez formalne procesy uczenia się stanowią studia podyplomowe, udział w konferencjach i seminariach branżowych i naukowych oraz targach. Pracowników pozawykonawczych należy nakłaniać do dbania o samodzielny rozwój wiedzy i umiejętności, np. w formie samokształcenia. Ponadto, firmy powinny częściej sięgać po nowoczesne technologie,

takie jak kursy e-learningowe, które pozwalają dokształcać pracowników firm w interesujących dla nich obszarach.

Kolejnym ważnym elementem byłoby wprowadzenie planów rozwoju, aby pracownik konsekwentnie mógł zdobywać potrzebną na obecnym stanowisku pracy oraz na przyszłym według planowanego rozwoju firmy. Działania związane z planowaniem rozwoju pracownika powinny być prowadzone systematycznie, co pozwoliłoby firmom kształcić kluczowe umiejętności pracowników i dzięki temu w przyszłości, opierając się na kwalifikacjach i kompetencjach swoich pracowników, budować przewagę konkurencyjną.

Obecnie zidentyfikować można kilka luk związanych z nieformalnymi procesami uczenia się organizacji. Firmy technologiczne powinny częściej prowadzić analizy odbiorców, klientów oraz konkurencji, w szczególności w sposób bardziej usystematyzowany i regularny. To zaś pozwoliłoby firmom zidentyfikować, a następnie wypełnić konkretne luki produktowe i usługowe na rynku.

Firmy technologiczne rzadko korzystają ze źródeł naukowych, czyli rzadko uczestniczą w konferencjach naukowych oraz nie sięgają po artykuły naukowe. Dwa powyższe sposoby zdobywania nowej wiedzy mogłyby stać się źródłem wielu inspiracji i pomysłów na nowe rozwiązania technologiczne. Poprawy wymaga także współpraca na linii firmy technologiczne – ośrodki naukowo-badawcze, w tym i instytucje szkolnictwa wyższego.

Warto byłoby także opracować sposoby motywowania pracowników do zdobywania nowej wiedzy oraz generowania nowych pomysłów. Pracodawcy tym samym powinni wypracować nowe sposoby stymulowania kreatywności pracowników w celu wprowadzania modyfikacji proponowanych rozwiązań technologicznych. Warto także zadbać o spełnienie czynników kultury organizacyjnej, które sprzyjają zachodzeniu nieformalnych procesów uczenia się.

7. Najważniejsze wnioski z pracy i rekomendacje

Uczenie się w organizacjach to skomplikowany i złożony proces, który od połowy lat 60. XX wieku przyciągał uwagę badaczy. Z początku rozważania w tym obszarze koncentrowały się wokół zagadnień związanych z uczeniem się jednostek w organizacjach, a ich fundament stanowiły osiągnięcia psychologii opisujące proces indywidualnego uczenia się i uwarunkowania tego procesu. Z czasem, w miarę wzrostu popularności zagadnień związanych z procesami uczenia się w organizacjach, w ramach nauk o zarządzaniu powstał nurt dotyczący organizacyjnego uczenia się, czyli uczenia się, którego podstawą są procesy indywidualnego i zespołowego uczenia się, które przenoszone są i wprowadzane na poziom organizacji. Uwarunkowaniami tego procesu są:

- wiedza i umiejętności posiadane przez pracowników;
- pracownicy i interakcje między nimi, polegające m.in. przekazywaniu wiedzy i umiejętności, wzajemnym uczeniu się i tworzeniu wspólnie nowej wiedzy poprzez kwestionowanie dotychczasowych założeń, generowanie i testowanie nowych pomysłów, eksperymentowanie oraz wspólne doświadczanie na podstawie wykonywanych w zespołach pracowniczych i organizacji zadań i pracy;
- czynniki zewnętrzne związane ze zmiennością otoczenia gospodarczego organizacji;
- kultura organizacyjna, w tym i strategiczne przywództwo dla uczenia się.

Z czasem rozważania w obszarze uczenia się w organizacjach, przeniosły się na płaszczyznę budowania organizacji uczących się, czyli podmiotów, które byłyby biegłe w procesach uczenia się na poziomie organizacji. Procesy uczenia się zostały przeniesione z poziomu jednostki i zespołu ludzi, na poziom organizacji, przypisując tym samym organizacji cechy podmiotu ludzkiego. Koncepcja podmiotu, który potrafi czerpać z doświadczeń i względem nich modyfikować i doskonalić swój sposób funkcjonowania przykuła uwagę przede wszystkim menedżerów, poszukujących rozwiązań, które pozwalałyby w zmiennym i dynamicznym otoczeniu gospodarczym budować przewagę konkurencyjną. Koncepcji organizacji uczącej się popularności przysporzyły także postępujące procesy globalizacji, które zmusiły organizacje do konkurowania ze sobą na coraz szerszą skalę. Uwaga praktyków i teoretyków w zaistniałych warunkach gospodarczych, skupiła się zatem na dążeniu do budowy organizacji uczących się. Budowa

organizacji uczących stanowić miała odpowiedź na wyzwania stawiane przed współczesnymi organizacjami w czasach, kiedy wiedza stała się głównym czynnikiem wytwórczym współczesnej gospodarki.

Ze względu na rosnącą, zarówno w praktyce zarządczej jak i nauce, popularność koncepcji organizacyjnego uczenia się i organizacji uczącej się, powstały liczne opracowania naukowe w powyższym zakresie. Podstawowym warunkiem budowy organizacji uczącej się było opanowanie umiejętności uczenia się na wyższym poziomie, zachodzącego na podstawie podwójnej pętli uczenia się. Wynikiem zaś tego procesu miały być lepsze wyniki finansowe organizacji, doskonalsze dopasowanie się do potrzeb klientów, tworzenie innowacyjnych produktów i usług oraz nowych rozwiązań technologicznych. Na fali popularności poszczególni autorzy tworzyli modele organizacji uczącej się – obszerne, wieloaspektowe charakterystyki organizacji uczącej się, a część z nich także proponowała narzędzia badawcze, które pozwalały weryfikować stan wdrożenia koncepcji, mocne i słabe strony organizacji w zakresie budowy organizacji uczącej się, a także uzyskiwane rezultaty w postaci większej efektywności organizacji w interesujących ją obszarach. Pomimo wielości i różnorodności podejść do budowy organizacji uczącej się, znaczna część wysiłku pracowników i menedżerów ukierunkowanych na ten cel spełzała na niczym i nie przynosiła oczekiwanych rezultatów. Stąd nastąpiła zmiana podejścia i zmiana perspektywy badawczej, która znowu powróciła bliżej zagadnień związanych z procesami uczenia się, a nie wyidealizowanego obrazu organizacji uczącej się. Choć nowa koncepcja - zarządzania wiedzą, w dużej mierze opierała się na koncepcji organizacyjnego uczenia się, to nie korzystała jednak z wcześniejszego dorobku. Jednakże, uwaga praktyków i teoretyków zarządzania ponownie została skierowana na procesy związane z uczeniem się w przeciwieństwie do ich rezultatów, jakim może być zbudowanie organizacji uczącej się.

Niniejsza praca opiera się zarówno na koncepcji organizacyjnego uczenia się, jak i organizacji uczącej się oraz weryfikuje procesy i rezultaty uczenia się na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych przede wszystkim w małych i średnich firmach technologicznych.

Dobór próby badawczej – małych i średnich firm technologicznych jest nieprzypadkowy. Firmy technologiczne, choć stanowią niejednorodną grupę, to są grupą firm najszybciej rozwijających się, ucieleśniających w oferowanych przez siebie produktach, usługach i

rozwiązaniach technologicznych wiedzę i postęp techniczny. W firmach technologicznych najistotniejszym czynnikiem warunkującym ich efektywne funkcjonowanie i możliwość tworzenia nowych rozwiązań jest wiedza i umiejętności pracowników tworzących firmę. Wiedza zaś w firmach technologicznych, ze względu na obserwowane rosnące tempo postępu technologicznego, szybko ulega dezaktualizacji i w związku z tym firmy technologiczne stale muszą dbać o rozwój kluczowej wiedzy pracowników, tworzenie i zdobywanie nowej wiedzy, która pozwoli firmom utrzymać lub poprawić dotychczasową pozycję na rynku i zwiększać przewagę konkurencyjną. Próbę badawczą stanowią małe i średnie firmy technologiczne, działające m.in. w obszarze zielonych technologii, które są jedną z najszybciej rozwijających się grup wśród firm technologicznych zarówno w Polsce jak i w świecie. Ponadto, z uwagi na wielkość firm i ograniczone budżety przeznaczane na rozwój wiedzy i umiejętności pracowników, czy słaby stopień ustrukturyzowania części z firm (brak m.in. działów personalnych, zajmujących się rozwojem zawodowym pracowników) celem pracy była identyfikacja praktyk ukierunkowanych na organizacyjne uczenie się, budowanie organizacyjnych zasobów wiedzy w firmach o ograniczonych budżetach na ten cel i ograniczonych możliwościach, ze względu na dostępność na rynku szkoleń w interesującej dla firm tematyce. Ograniczone możliwości wynikają z podejścia do wiedzy jako cennego, kluczowego zasobu organizacji, który należy chronić, w szczególności przed firmami działającymi w zbliżonym obszarze. Stąd firmy konkurencyjne nie chcą dzielić się posiadaną wiedzą, zaś firmy działające na rynku szkoleń nie posiadają wiedzy do zaoferowania firmom technologicznym. Takie spojrzenie na wiedzę jako na zasób spowodowało, że wszelkie działania związane z tworzeniem wiedzy w firmach technologicznych uległy reorientacji do wewnątrz – to organizacje i ich pracownicy stanowią sami dla siebie główne źródło nowej wiedzy i nie chodzi tu wyłącznie o działalność badawczą i rozwojową, ale także o szereg codziennych działań podejmowanych przez pracowników i organizacje, ukierunkowanych na tworzenie i zdobywanie nowej wiedzy.

Wybrane firmy technologiczne zostały zbadane pod kątem budowy organizacji uczącej się, z perspektywy jednego z najbardziej popularnych w literaturze modelu opierającego się na siedmiu wymiarach organizacji uczącej się i narzędzia diagnozującego organizacje uczące się – DLOQ, zaproponowanych przez Watkins i Marsick (1993 i 2003). Mimo iż przeprowadzona adaptacja kulturowa narzędzia oraz badania pilotażowe potwierdziły

możliwość stosowania narzędzia badawczego – DLOQ w polskim kontekście kulturowym oraz jego rzetelność i siedmiowymiarową strukturę, to jednak badania ilościowe na próbie małych i średnich firm technologicznych obnażyły słabości narzędzia i pokazały jego stosunkowo niską wartość poznawczą. DLOQ pomimo iż bada siedem uzasadnionych teoretycznie obszarów – charakterystyk organizacji uczących się, to jednak w umiarkowany sposób odzwierciedla zachodzące procesy i praktyki uczenia się w organizacjach, które stanowią o przewadze konkurencyjnej firm. Spośród siedmiu wymiarów organizacji uczącej się, jedynie trzy przekładały się, z perspektywy respondentów, na rezultaty procesów uczenia się w postaci poprawy wyników finansowych firmy i w zakresie innowacyjności, w ujęciu rok do roku. Na podstawie badań empirycznych okazało się zatem, że DLOQ nie odzwierciedla wielu istotnych zjawisk w kontekście uczenia się organizacji i w kontekście tworzenia produktów, usług i rozwiązań technologicznych w oparciu o gromadzone i rozwijane przez firmy zasoby wiedzy.

Stąd w firmach badanych przy pomocy DLOQ oraz w firmach stanowiących dodatkową próbę badawczą do badań, przeprowadziłam badania jakościowe – wywiady pogłębione z pracownikami firm technologicznych, których celem była identyfikacja oraz ocena praktyk, procesów i mechanizmów uczenia się i tym samym tworzenia i zdobywania nowej wiedzy dla organizacji. Wyniki badań ustrukturyzowane zostały wokół typów uczenia się – formalnego i nieformalnego: nieformalnego wewnętrznego, na podstawie codziennych działań pracowników organizacji podyktowanych czynnikami wewnętrznymi dla organizacji; jak i nieformalnego zewnętrznego, podyktowanego czynnikami zewnętrznymi, związanymi z rynkiem i typami podmiotów funkcjonujących na rynku, istotnymi z punktu widzenia badanych firm technologicznych.

Po pierwsze, zestawione zostały formalne procesy uczenia się firm ogólnie funkcjonujących na rynku z badanymi małymi firmami technologicznymi w celu określenia specyfiki i zastosowań formalnych procesów uczenia się w małych firmach technologicznych. Badane firmy oferowały zróżnicowane możliwości szkoleniowe, z czego najmniejsze firmy niezależnie od branży korzystały z mniejszej liczby instrumentów składających się na formalne procesy uczenia się i będących instrumentami rozwoju zawodowego. Zarówno w dużych, jak i w małych firmach najczęściej stosowane były szkolenia. Badane firmy technologiczne, w stosunku do pozostałych badanych firm, cechowały się niższą dostępnością interesujących je szkoleń, ze względu na charakter

oferowanych na rynku szkoleń (potrzeby pracowników nie pokrywały się z dostępnymi na rynku szkoleniami), jak ze względu na wysokie koszty, jakie ponoszą firmy w celach szkoleniowych. Z powyższego wynika, że małe firmy technologiczne szkolą swoich pracowników przede wszystkim pod kątem narzędzi pracy, a szkolenia oferowane są głównie pracownikom na stanowiskach wykonawczych, dając im możliwość zdobycia konkretnych umiejętności, przydatnych do wykonywania pracy. Pozostałym pracownikom małych firm technologicznych rynek szkoleniowy raczej nie oferuje interesujących i rozwijających wiedzę i umiejętności szkoleń. Dodatkowo, relatywnie wyższe ceny uczestnictwa pracowników małych i średnich firm technologicznych w szkoleniach wynikają z braku posiadania przez te firmy dedykowanych działów, zajmujących się zarządzaniem personelem i opracowywaniem wewnętrznych programów szkoleniowych dla pracowników. Oznacza to, że małe firmy technologiczne chcąc korzystać ze szkoleń, muszą kierować pracowników na szkolenia zewnętrzne, oferowane przez wyspecjalizowane firmy szkoleniowe, co powoduje, że jednostkowy koszt szkolenia pracownika jest wyższy niż w przypadku firm, które zatrudniają swoje wewnętrzne zasoby do organizacji szkoleń wewnętrznych, czy nawet korzystają z usług firm szkoleniowych i organizują dla grup swoich pracowników szkolenia zamknięte. Ze względu na wyższy koszt szkoleń na osobę, firmy technologiczne wykazują się dużą inicjatywą oraz kreatywnością w celu uzyskania możliwości szkolenia pracowników w ramach szkoleń dofinansowanych ze środków unijnych. W przypadku możliwości przeszkolenia pracowników małych firm technologicznych stosunkowo niskim kosztem, pracodawcy kierują na szkolenia wszystkich pracowników. Takie podejście przełożonych jest ważne w kontekście uczenia się i szkolenia w szczególności pracowników wykonawczych, którzy pracując w zespołach, często wzajemnie się wymieniają i zastępują. Ważne jest zatem szkolenie wszystkich pracowników, którym dana wiedza i umiejętności będą mogły przydać się w przyszłości.

Ogólnie, w przypadku kształtowania dostępności szkoleń dla pracowników małych firm większą rolę odgrywa inicjatywa pracodawcy niż pracownika w zakresie szkoleń, ponieważ w małych firmach niedostatki wiedzy i umiejętności szybko identyfikowane są przez przełożonych i kierownictwo firmy. Czynniki, które determinują dostępność szkoleń w przypadku firm ogólnie są: inicjatywa pracowników, inicjatywa pracodawców, wiek pracownika oraz koniunktura gospodarcza. W sytuacji, kiedy firma ma budżet na

szkolenia, warunkiem podstawowym w przypadku chęci uczestnictwa w szkoleniu konieczne jest wykazywanie inicjatywy. Pracodawcy starają się także szkolić pracowników względem planowanych zmian na stanowiskach pracy, w tym czasem także awansów na stanowiska kierownicze. W niektórych z badanych firm zarówno reprezentujących różne branże, jak i w małych i średnich firmach technologicznych, pracodawcy starają się, choć rzadko, także wspierać pracowników poprzez dofinansowywanie studiów uzupełniających, czy podyplomowych, ale raczej wspierają ich w kwestii wolnych dni, które przeznaczone są na naukę. Pracownicy małych firm technologicznych, w przypadku realizowania szkolenia w dni wolne, poza pracą, mają możliwość odebrania dni wolnych, zaś w przypadku uczestnictwa w szkoleniach poza miejscem zamieszkania lub pracy otrzymują delegacje.

Po drugie, w pracy zidentyfikowane zostały i poddane analizie procesy i praktyki w zakresie nieformalnych sposobów tworzenia i zdobywania nowej wiedzy. Uwarunkowania na rynku szkoleń stawiają małe i średnie firmy technologiczne w obliczu konieczności samodzielnego kształcenia i doskonalenia wiedzy i umiejętności pracowników. Stąd na podstawie badań, okazuje się, że ze względu na bardzo skromną liczbę interesujących szkoleń dla pracowników pozawykonawczych, firmy podejmują szereg działań ukierunkowanych na tworzenie i zdobywanie nowej wiedzy. Jednym z oczywistych sposobów jest działalność badawcza i rozwojowa, ale także szereg dodatkowych działań, wpisanych w obowiązki pracowników małych i średnich firm technologicznych, które pozwalają pracownikom przede wszystkim wspólnie i wzajemnie uczyć się od siebie. Te właśnie działania, poza aktywnością badawczą i rozwojową, stanowiły w szczególności przedmiot analizy w niniejszej pracy.

Badane małe firmy technologiczne stwarzają swoim pracownikom wiele możliwości uczenia się, a proces uczenia się wpisany jest w wykonywane przez pracowników zadania. Innymi słowy, ze względu na oferowany rodzaj produktów i rozwiązań technologicznych, nieodłącznym celem procesów pracy jest także uczenie się.

Praca w ramach badanych firm najczęściej wykonywana jest zespołowo, a pracownicy dzięki dobrej atmosferze pracy, wzajemnych rozmowach i dyskusjach, uczą się od siebie. Istotne jest uczenie się na doświadczeniach – zarówno w kontekście doświadczeń zakończonych sukcesem, jak i doświadczeń zakończonych porażką. Jedne i drugie

pozwalają pracownikom na zdobycie nowej wiedzy i na modyfikację dotychczasowych sposobów wykonywania zadań i doskonalenia sposobów wykonywania pracy oraz opracowywanych rozwiązań technologicznych. W małych firmach technologicznych chętnie korzystano także z wiedzy i umiejętności doświadczonych pracowników. Cennym okazywało się zarówno doświadczenie wynikające ze stosunkowo długiego stażu pracy, ale i doświadczenie wyniesione z wcześniejszej pracy, niezależne od długości stażu.

Ponadto, w badanych firmach technologicznych przełożeni i kierownictwo wykazywali się stosunkowo wysokim poziomem tolerancji na błędy, co umożliwiało pracownikom uczenie się na podstawie popełnianych przez nich błędów, a także zachęcało pracowników do podejmowania ryzyka i w miarę możliwości – eksperymentowania. Ogromnym ograniczeniem w przypadku eksperymentowania, uczenia się metodą prób i błędów był czas. Badane małe firmy technologiczne zobowiązane były dostarczać konkretne produkty i rozwiązania w określonym czasie, co stanowi istotną barierę dla wszelkich inicjatyw mających na celu doskonalenie wypracowanych wcześniej rozwiązań. W przypadku jednak, kiedy pracownicy mieli mniej pracy i więcej swobody lub gdy strategicznie należało wykonać lepiej pewien produkt, w firmach przeznaczano czas na spotkania w celu przedyskutowania wspólnych doświadczeń i możliwości modyfikacji oferowanego rozwiązania technologicznego. Ogólnie takie spotkania pozwalają pracownikom wymieniać wiedzę i umiejętności i przede wszystkim skłaniają ich do wymiany poglądów i opinii, co jest szczególnie korzystne na etapie wypracowywania koncepcji nowych produktów i nowych rozwiązań technologicznych. Sprzyjająca uczeniu się kultura organizacyjna powinna stawiać na otwartość, swobodną wymianę poglądów oraz dawać możliwość kwestionowania pewnych założeń oraz zadawania pytań, w celu zasięgnięcia opinii czy zdobycia wiedzy. Można powiedzieć, że badane firmy technologiczne wyróżniały się właśnie taką kulturą organizacyjną. Dodatkowo, mała liczba zatrudnionych oraz stosunkowo bliskie relacje pomiędzy pracownikami także poza pracą, sprzyjały budowaniu kultury organizacyjnej promującej uczenie się.

Po trzecie, dla małych i średnich firm technologicznych ogromne znaczenie w procesach tworzenia i zdobywania nowej wiedzy odgrywało otoczenie, w którym funkcjonowały firmy. Dynamika i zmienność otoczenia zmusza badane firmy to podążania za nowymi trendami, a stale nasilająca konkurencja się nakłada na firmy obowiązek tworzenia lepszych produktów i oferowania bardziej atrakcyjnych rozwiązań niż konkurencja. W

badanej próbie 40 firm oferujących zielone technologie – grupie najszybciej rozwijających się firm sektora wysokich technologii (OECD 2009), istotne znaczenie miały czynniki i źródła zewnętrzne w tworzeniu i zdobywaniu nowej wiedzy. Najcenniejszą i najbardziej istotną wiedzę z perspektywy badanych małych i średnich firm mieli klienci, którzy niejednokrotnie byli w stanie podpowiedzieć firmie ciekawe, nowe rozwiązanie technologiczne. Z drugiej jednak strony, znacząca część firm stanowiła firmy, których klientami byli użytkownicy końcowi rozwiązań technologicznych, a mimo to tylko nieliczne firmy prowadziły analizę potrzeb odbiorców. W przekonaniu firm, stały kontakt z kluczowymi klientami oraz funkcjonowanie przed długi okres w tej samej branży i posiadanie pewnego doświadczenia, daje pełny obraz sytuacji w zakresie tego, co się dzieje na rynku odbiorców technologii. W przypadku badanych firm małych i średnich firm technologicznych, potrzeby odbiorców i systematyczne analizy tych potrzeb prowadzone były dopiero w ostatnim czasie, wraz z rozwojem firmy. W przypadku, gdy firmy dokonywały analizy potrzeb odbiorców, z reguły działały samodzielnie, tym samym nie korzystając z pomocy firm-podwykonawców. Ponadto, firmy także rzadko korzystały z gotowych raportów, zawierających dane odnośnie interesującego ich rynku i prezentujących analizy potrzeb ich potencjalnych odbiorców. Zarówno w dwóch powyższych przypadkach, mniej istotnym ograniczeniem były koszty zakupu gotowych raportów oraz koszty przeprowadzenia konkretnych analiz, a raczej była nim niska jakość oferowanych gotowych raportów i opracowania analiz na zamówienie, które mogłyby być dostarczone przez zewnętrzne firmy. Z tego powodu potrzeby odbiorców analizowane są głównie przez pracowników firmy, w szczególności działów sprzedaży, handlu i marketingu. Wiedza o klientach jest dla firm cenna, także w kontekście możliwości prezentowania parametrów oferowanych rozwiązań, czy wręcz umiejętności pracowników firm w zakresie wyjaśniania sposobu działania technologii i prezentowania korzyści wynikających z jej zakupu, które to umiejętności mogą stanowić bardzo istotny czynnik w walce konkurencyjnej.

Podobnie jak niewiele firm decydowało się na zakup usługi przeprowadzenia analizy odbiorców, tak również niewiele firm decydowało się na zakup usługi przeprowadzenia analizy rynku. Z świetle wypowiedzi pracowników firm, analizy rynków były niedostatecznie dokładne, aby był sens ich kupowania. Część z firm prowadzi analizy rynku na własną rękę, korzystając z wielu dostępnych informacji o konkurentach i oferowanych przez nich rozwiązaniach, a także śledzi m.in. procedury udzielania zamówień publicznych

oraz wyniki przetargów, rozmawia z klientami, nabywcami i firmami partnerskimi w celu pozyskania wiedzy o konkurencyjnych rozwiązaniach. W przypadku targów, gdzie spotykają się firmy i ich klienci, okazuje się, że stale maleje znaczenie targów w kontekście poznawania konkurencji. Targi zatem nie dają firmom zbyt wielu możliwości badania rynku.

Istotne źródło wiedzy dla badanych firm stanowiły także firmy-partnerzy, którzy często inspirowali firmy do wprowadzenia modyfikacji i doskonalenia oferowanych przez nie technologii. Szczególne znaczenie odgrywali partnerzy firm przede wszystkim w momencie ekspansji rynkowej, ponieważ przekazywali firmom informacje i wiedzę odnośnie uwarunkowań na wybranych rynkach zagranicznych.

Małe firmy technologiczne uczestniczą w konferencjach i seminariach branżowych oraz czytają prasę branżową, co daje im możliwość uzyskania informacji odnośnie tego, co ma miejsce na rynku. Badane firmy nie uczestniczą jednak w konferencjach i seminariach naukowych, ani także nie zapoznają się z artykułami naukowymi. Kontakt pracowników z jednostkami naukowo-badawczo-rozwojowymi jest również ograniczony i często sprowadza się do osobistych kontaktów właścicieli lub kierownictwa firmy z reprezentantami świata nauki. Tym samym firmy rzadko korzystają z potencjału, jaki niesie za sobą kontakt z przedstawicielami świata nauki.

Podsumowując, w kontekście przeprowadzonych badań, bardziej istotne poznawczo wydają się badania jakościowe małych i średnich firm technologicznych niż badania ilościowe pod kątem budowy organizacji uczącej się. Badania jakościowe wykazały przede wszystkim konieczność przywiązywania uwagi do procesów i praktyk uczenia się poprzez codzienną pracę oraz w oparciu o zasoby własne organizacji, ze względu na brak prowadzonych przez firmy rejestrów wiedzy i umiejętności pracownika oraz brak systematycznego podejścia do badania potrzeb szkoleniowych i formułowania odpowiedzi na zidentyfikowane potrzeby. Jednakże specyfika funkcjonowania małych i średnich firm technologicznych pozwala pracownikom stale uczyć się i zdobywać nowe doświadczenia dzięki wewnętrznym procesom, których celem jest po pierwsze wykonanie zadania i osiągnięcie konkretnego rezultatu, a po drugie tworzenie i zdobywanie nowej wiedzy. Firmy starają się doskonalić wiedzę pracowników poprzez: pracę w zespołach roboczych, kreowanie atmosfery sprzyjającej wymianie doświadczeń i uczeniu się, mentoring, uczenie

się poprzez doświadczenie – zarówno sukcesy jak i porażki. W kontekście uczenia się od podmiotów zewnętrznych, firmy w ograniczony sposób prowadzą zarówno analizy odbiorców, jak i rynków, natomiast uważnie wsłuchują się w opinie i poglądy klientów i firm partnerskich, a także uczestniczą w targach oraz konferencjach, seminariach branżowych oraz śledzą prasę branżową. Powyższe pozwala stwierdzić, że procesy uczenia się w małych i średnich firmach technologicznych ze względu na ograniczone budżety na szkolenie pracowników i ograniczoną dostępność szkoleń i kursów dla pracowników, w dużej mierze odbywają się przy pomocy własnych zasobów, lecz nie wyspecjalizowanych działów personalnych zajmujących się zarządzaniem ludźmi i rozwojem zawodowym, a wszystkich pracowników, firmy, którzy tworzą i zdobywają nową wiedzę. Wiedza ta zaś w zmiennym i dynamicznym otoczeniu umożliwia małym i średnim firmom technologicznym dalsze funkcjonowanie i zapewnia im przewagę konkurencyjną.

Rekomendacje działań dla małych i średnich firm technologicznych:

1. Firmy powinny opracowywać plany rozwoju pracowników oraz prowadzić i rejestrować obecny stan wiedzy i umiejętności pracowników.
2. Firmy powinny badać potrzeby szkoleniowe pracowników oraz powinny analizować możliwości szkoleniowe dla pracowników pod kątem dostępnych na rynku możliwości szkoleniowych.
3. Firmy powinny poświęcać czas i zasoby organizacyjne w celu generowania pracownikom możliwości uczenia się.
4. Firmy powinny doskonalić wewnętrzne nieformalne sposoby uczenia się; dążyć do organizacji pracy przy pomocy zespołów pracowniczych; dbać o kulturę organizacyjną ukierunkowaną na uczenie się; zapewniać strategiczne przywództwo dla uczenia się i wspierać pracowników w podejmowanych przez nich inicjatywach skoncentrowanych na doskonaleniu wypracowanych rozwiązań i eksperymentowaniu.
5. Firmy powinny prowadzić analizy potrzeb odbiorców oraz analizy rynków (m.in. podmiotów konkurencyjnych) w celu tworzenia bardziej atrakcyjnych rozwiązań dla klientów i użytkowników końcowych.
6. Firmy powinny wykorzystywać potencjał, jaki niesie za sobą współpraca z jednostkami naukowo-badawczo-rozwojowymi.

7. Firmy powinny w sposób systematyczny podchodzić do gromadzenia, dokumentowania i udostępniania nowej tworzonej i zdobywanej przez pracowników wiedzy.

Spis wykresów

Wykres 1 Rozkład procentowy próby względem zajmowanych przez respondentów stanowisk.	113
Wykres 2 Rozkład procentowy próby względem deklarowanego przez respondentów poziomu wykształcenia.....	114
Wykres 3 Procentowy rozkład zmiennej metryczkowej – pion organizacji.....	115
Wykres 4 Procentowy rozkład zmiennej staż pracy.	115
Wykres 5 Wskaźniki – wymiary organizacji uczącej się badane przez DLOQ.	120

Spis tabel

Tabela 1 Formy uczenia się według głównych przedstawicieli koncepcji organizacyjnego uczenia się.....	16
Tabela 2 Przykładowe definicje organizacji uczącej się.	31
Tabela 3 Cztery procesy uczenia się względem poziomów uczenia się w organizacji Crossana, Lane'a i White'a.....	57
Tabela 4 Aspekty kultury organizacyjnej promującej budowę organizacji uczącej się. ...	60
Tabela 5 Porównanie nurtu organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczącej się.....	66
Tabela 6 Struktura i element narzędzia diagnozującego organizację uczącą się Pedlera, Burgoyne i Boydella (1991).	68
Tabela 7 Obszary i elementy narzędzia diagnozującego organizację uczącą się Garvina, Edmondson i Gino (2008).	73
Tabela 8 Wymiary i elementy narzędzia diagnostycznego organizacji uczącej się Watkins i Marsick (2003).	74
Tabela 9 Przegląd dotychczasowych badań przy zastosowaniu DLOQ.....	78
Tabela 10 Wymiary organizacji uczącej się i ich definicje.	98
Tabela 11 Różnice wynikające z tłumaczenia kwestionariusza z języka angielskiego na język polski oraz odwrotnie.....	103
Tabela 12 Hipotezy badawcze 1.1 i 1.2 dotyczące możliwości wykorzystania DLOQ w polskim kontekście kulturowym.....	104
Tabela 13 Wskaźnik α Cronbacha dla poszczególnych wymiarów i całościowy dla narzędzia diagnostycznego – DLOQ.....	105
Tabela 14 Wskaźniki dopasowania modelu DLOQ.	106
Tabela 15 Wybrane charakterystyki firm stanowiących próbę badawczą.....	108
Tabela 16 Współczynniki zwrotu ankiet dla każdej z firm oraz łącznie.	109
Tabela 17 Główne hipotezy badawcze.	110
Tabela 18 Szczegółowy rozkład próby badawczej w oparciu o zmienne: stanowisko, wykształcenie, pion organizacyjny i długość stażu pracy w firmie.....	116
Tabela 19 Statystyki opisowe dla siedmiu wymiarów organizacji uczącej się badanych przy pomocy DLOQ.	118
Tabela 20 Statystyki opisowe poszczególnych organizacji dla każdego z siedmiu wymiarów organizacji uczącej się.	123

Tabela 21 Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w poszczególnych siedmiu wymiarach organizacji uczącej się dla grup wyróżnionych poprzez kryterium ukończonej szkoły – posiadanego wykształcenia.	126
Tabela 22 Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w siedmiu wymiarach organizacji uczącej się dla grup wyróżnionych poprzez kryterium zajmowanego stanowiska.	128
Tabela 23 Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w siedmiu wymiarach organizacji uczącej się dla grup wyróżnionych poprzez kryterium długości stażu pracy.....	131
Tabela 24 Weryfikacja hipotez badawczych 1.1 i 1.2.	141
Tabela 25 Weryfikacja hipotez 2.1 – 2.3.....	143
Tabela 26 Weryfikacja hipotez 2.4 – 2.7.....	145
Tabela 27 Przeprowadzone wywiady jakościowe z wybranymi pracownikami firm badanych przy pomocy DLOQ.....	157
Tabela 28 Pytania badawcze i pytania w scenariuszu wywiadu.....	159
Tabela 29 Fragment scenariusza wywiadu dotyczący zagadnień związanych z rozwojem zawodowym.....	163
Tabela 30 Fragment książki kodów dotyczący zagadnienia rozwoju zawodowego.	163
Tabela 31 Główne informacje dotyczące projektów badawczych, z których zgromadzono i wykorzystano dane jakościowe.	167
Tabela 32 Główne różnice pomiędzy formalnymi sposobami uczenia się na rynku i w firmach technologicznych.....	194
Tabela 33 Źródła wiedzy firmy.	217
Tabela 34 Czynniki sprzyjające organizacyjnemu uczeniu się na podstawie badań literaturowych.....	267

Spis rysunków

Rysunek 1 Cykl uczenia się wg Lewina.	13
Rysunek 2 Czynniki, procesy i rezultaty organizacyjnego uczenia się.	29
Rysunek 3 Model organizacji uczącej się Pedlera, Burgoyne’a i Boydella.	38
Rysunek 4 Obszary uczenia się według Pedlera, Burgoyne’a i Boydella.	39
Rysunek 5 Model organizacji uczącej się według Senge’a.	40
Rysunek 6 Model organizacji uczącej się według Marsick i Watkins.	44
Rysunek 7 Model organizacji uczącej się Garvina (2006).	52
Rysunek 8 Model organizacji uczącej się Crossana, Lane’a i White’a (1999).	57
Rysunek 9 Podstawowe elementy modeli organizacji uczącej się.	62
Rysunek 10 Projekt badawczy – budowa organizacji uczących się oraz procesy organizacyjnego uczenia się.	87
Rysunek 11 Poziomy i wymiary organizacji uczącej się według Watkins i Marsick.	97
Rysunek 12 Kluczowe pojęcia w pracy: organizacja ucząca się, rozwiązania technologiczne i technologia, uwarunkowania, procesy i rezultaty uczenia się.	99
Rysunek 13 Szczegółowa procedura badawcza – badania ilościowe.	101
Rysunek 14 Hipoteza 2.4 – badająca relację pomiędzy wskaźnikiem indywidualnego uczenia się a zespołowym uczeniu się.	134
Rysunek 15 Hipoteza 2.5 badająca relację pomiędzy wskaźnikami indywidualnego i zespołowego uczenia się, a wskaźnikiem organizacyjnego uczenia się.	136
Rysunek 16 Hipoteza 2.6 badająca relacje pomiędzy wymiarami organizacji uczącej się a postrzeganymi przez pracowników wynikami firm w zakresie finansów.	138
Rysunek 17 Hipoteza 2.7 badająca relacje pomiędzy wymiarami organizacji uczącej się a postrzeganymi przez pracowników wynikami firm w zakresie innowacyjności.	139
Rysunek 18 Model wymiarów organizacji uczącej się – czynniki związane z ludźmi, czynniki strukturalne oraz rezultaty budowy organizacji uczącej się.	146
Rysunek 19 Siedem etapów projektu badawczego opartego na technikach jakościowych.	150
Rysunek 20 Część projektu badawczego oparta na jakościowych technikach badawczych.	155
Rysunek 21 Przykładowe formalne i nieformalne procesy uczenia się.	171
Rysunek 22 Czynniki warunkujące decyzje dotyczące szkolenia pracowników.	209

Rysunek 23 Przykładowe problemy związane z delegowaniem pracowników na szkolenia i możliwości ich rozwiązania.	214
Rysunek 24 Przykładowe nieformalne procesy uczenia się wywołane czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.....	216
Rysunek 25 Podmioty w otoczeniu organizacji, które stanowić mogą źródła informacji i wiedzy dla organizacji.	237
Rysunek 26 Czynniki sprzyjające uczeniu się w badanych firmach technologicznych. .	269

Bibliografia

Alavi, M., Leidner, D. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107–136.

Andrzejczak, A. (2004). Od szkolenia do organizacyjnego uczenia się. W: Z. Wiśniewski, i A. Pocztowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki* (s. 173–184). Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Applebaum, S.H., Goransson L. (1997). Transformational and adaptive learning. *The Learning Organization*, 4, 3, 115–128.

Argyris, C., Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Armstrong, A., Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10, 2, 74–82.

Armstrong, M. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.

Arrow, K.J. (1962). The Economic Implications of Learning by Doing. *The Review of Economic studies*, 29, 3, 155–173.

Ayas, K., Zeniuk, N. (2001). Project-based Learning: Building Communities of Reflective Practitioners. *Management Learning*, 32 (1), 61–76.

Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth

Bapuji, H., Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, nr 35(4), 397–417.

Barcik, R., Owsiak, D. (2005). Wiedza jako wyznacznik innowacyjności przedsiębiorstw. W: B. Godziszewski, M. Haffer i M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 317 - 326). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

Barkema, H., Bell, J. i J.M. Pennings (1996). Foreign Entry, Cultural Barriers, and Learning. *Strategic Management Journal*, nr 17(2), 151–166.

Barrette, J., Lemyre, L., Corneil, W. i N. Beauregard (2007). Organizational learning among senior public-service executives: An empirical investigation of culture, decisional

latitude and supportive communication. *Canadian Public Administration*, nr 50(3), 333–353.

Baruk, J. (2005). Wiedza i kreatywność w procesach innowacyjnych. W: B. Godziszewski, M. Haffer I M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 305 – 316). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

Basim, H. N., Sesen, H. i H. Korkmazyurek (2007). A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 368–374.

Bedyńska, S., Cypriańska, M. (red.) (2013a). *Statystyczny Drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Bedyńska, S., Cypriańska, M. (red.) (2013b). *Statystyczny Drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Bedyńska, S., Książek M. (2012). *Statystyczny Drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Bedyńska, S., Niewiarkowski, J. i M. Cypriańska (2013). Wprowadzenie do analizy wariancji. W: S. Bedyńska i M. Cypriańska (red.), *Statystyczny Drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji* (s. 13 – 26). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Bennet, J.K., O'Brien, M.J. (1994). The building blocks of the Learning Organization. *Training*, 31, 41–49.

Bogdanienko, J. (2006). Nowe czynniki przewagi konkurencyjnej. W: J. Bogdanienko (red.), *Firma w otoczeniu globalnym* (s. 11-36). Toruń: Dom Organizatora.

Bogdanienko, J. (2010). *Zmiana jako wyzwanie dla współczesnego menedżera*. W: J. Bogdanienko (red.), *Organizacja i zarządzanie w zarysie* (s. 203-215). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.

Bohdziewicz, P. (1999). Proces szkolenia kadr w przedsiębiorstwie i jego efektywność. *Acta Universitatis Lodzensis Folia Oeconomica*, 148, 69–81.

Boxwell, R. (1994). *Benchmarking for a Competitive Advantage*. Nowy Jork: McGraw Hill.

Brislin, R.W., Lonner W.J. i R.M Thorndike (1973). *Cross-Cultural Research Methods*. Nowy Jork: John Wiley&Sons Publications.

Brown, J.S., Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward Unified View of Working, Learning and Innovation. *Special Issue: Organizational Learning: Paper in Honor (and by) James G. March*, 40–57.

Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. W: J. Brannen (red.), *Mixing methods: Quantitative and qualitative Research* (s. 57-80). Aldershot: Avenbury.

Buhler, P. M. (2002). Managing the new millennium: building the learning organization for the 21st century: a necessary challenge. *Supervision*, 63, 12, 20–23.

Cangelosi, V.E., Dill, W.R. (1965). Organizational Learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quartely*, 10, 175–203.

Chong H.S., Goh G.G., Eze U.C. (2009). Knowledge management enablers toward successful new product development: A case study in a semiconductor manufacturing firm. *Journal of Knowledge Management Practice*, 10, 4. Pozyskano z: <http://www.tlainc.com/article203.htm> (01.06.2014).

Chrostowski, A. (2012). Doradztwo naukowe (*Action Research*) jako metoda sprzyjająca uczeniu się organizacji i tworzeniu wiedzy. W: M. Kostera, B. Glinka (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania* (s. 455-470). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Crossan M. (2008). Organizational learning. W: S.R. Clegg, J.R. Bailey (red.), *International Encyclopedia of Organization Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications. Pozyskano z: <http://knowledge.sagepub.com/view/organization/n375.xml> (30.05.2014).

Crossan, M.M., Lane, H. i R. White (1999). An organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24, 3, 522-537.

Cyert R., March J. (1963). *Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Daft, R. i K. Weick (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284–295.

Davenport, T.H., Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Business School Press.

DeGeus, A.P. (1988). Planning as Learning. *Harvard Business Review*, March/April, 70–74.

Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nowy Jork: McGraw-Hill.

DiBella, A., Nevis, E. i J. Gould (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361–379.

Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12, 189–208.

Dirani, K.M. (2013). Does Theory Travel?: Dimensions of the Learning Organization Culture Relevant to the Lebanese Culture. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 177–192.

Dougherty, J. (2004). Why learning isn't about learning. *Training*, 4, 11, 46–47.

Dowd, J. (1999). Learning organizations: An introduction. *Managed Care Quarterly*, 7(2), 43–50.

Dymock, D. (2003). Developing a Culture of Learning in a Changing Industrial Climate: An Australian Case Study. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 2, 182–195.

Easterby-Smith, M., Lyles M. (2011). The evolving field of organizational learning and Knowledge management. W: M. Easterby-Smith, M. Lyles (red.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (s. 1-23). Chippenham: Wiley.

Easterby-Smith, M., Snell, R. i S. Gherardi (1998). Organizational Learning: Diverging Communities of Practice? *Management Learning*, 29 (3), 259–272.

Easterby-Smith, M., Thorpe, M. i A. Lower (2004). *Management Research – An Introduction*. London: Sage Publications.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

Edmondson, A., Moingeon B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(5), 5–20.

Eisenhardt, K.M., Martin J.A. (2000). Dynamic capabilities: what are they? *Strategic Management Journal*, 21, 10/11, 1105–1122.

Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B. i S.W. Howton (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 1, 5–22.

Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B. i S.W. Howton (2003). Making the Business Case for the Learning Organization Concept. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 2, 163–172.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londyn: Sage Publications.

Fiol, M., Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.

Flick, U. (2010). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fugate, B.S., Stank, T.P. i J.T. Mentzer (2009). Linking improved knowledge management to operational and organizational performance. *Journal of Operations Management*, 27(3), 247–264.

Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, July/August, 78–91.

Garvin, D.A. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

Garvin, D.A. (2006). Budowanie organizacji uczącej się. W: Praca zbiorowa, *Zarządzanie wiedzą, Harvard Business School Press* (s. 57–94). Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Garvin, D.A., Edmondson, A. C. i F. Gino (2008). Is Yours a Learning Organization?. *Harvard Business Review*, March, 1–11.

Gephart, M.A., Marsick, V.J., van Buren, M.E. i M.S. Spiro (1996). Learning Organizations come alive. *Training and Development*, December, 35–45.

Gherardi, S., Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected Practices. *Journal of Management Studies*, 39, 4, 419-436.

Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A.

Glińska – Neweś, A. (2007). *Kulturowe uwarunkowania zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*. Toruń: Dom Organizatora.

Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2009). *Kształcenie dorosłych*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2012). *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w latach 2008–2010*. GUS: Warszawa.

Goh, S., Richards, G. (1997). Benchmarking learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15(5), 575–583.

Górniak, J. (red.) (2014). *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*. Raport podsumowujący IV edycję badań Bilans Kapitału Ludzkiego z 2013 r. Warszawa: PARP.

GreenEvo – strona internetowa. Informacje ogólne, <http://greenevo.gov.pl/pl/informacje-ogolne/greenevo> (30.05.2014).

Grudzewski, W.M., Hejduk, I.K. (red.) (2001). *Przedsiębiorstwo przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (t.2, s. 111-130). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Haffer, M. (2005). Zasoby wiedzy jako czynnik wzrostu innowacyjności przedsiębiorstw. W: B. Godziszewski, M. Haffer i M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 461–471). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

Hall, G. E., Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany: State University of New York.

Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. W: J.T.E. Richardson (red.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (s. 159-174). Leicester: BPS Books.

Hasson, H., Tafvelin, S., i U. von Thiele Schwarz (2013). Comparing Employees and Managers' Perceptions of Organizational Learning, Health and Work Performance. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 163–176.

Hatzichronoglou, T. (1997). Revision of the High-Technology Sector and Product Classification. *OECD Science, Technology and Industry Working Paper, 1997/2, OECD Publishing*.

Hayward, M.L.A. (2002). When do firms learn from their acquisition experience? Evidence from 1990-1995. *Strategic Management Journal*, nr 23(1), 21–39.

Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. W: P.C. Nystrom i W.H. Starbuck (red.), *Handbook of Organizational Design* (t. 1, s. 3–27). Oxford: Oxford University Press.

Hejduk, I. (2003). *Przedsiębiorstwo przyszłości: Nowe paradygmaty zarządzania europejskiego – książka poświęcona 50-leciu pracy naukowej prof. dr inż. W. M. Grudzewskiego*, wydana z okazji 50-lecia Instytutu Organizacji i Zarządzania w Przemysle „ORGMASZ”. Warszawa: Instytut Organizacji i zarządzania w Przemysle – ORGMASZ.

Hernandez, M. H. (2003). Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in Colombian businesses. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 2, 215–221.

Hernandez, M. i K.E. Watkins (2003). Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified DLOQ. *Human Resource Development International*, 6, 2, 187–196.

Hoyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organizational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16, 7/8, 442–454.

Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and literature. *Organization Science*, 2, 88–115.

Huczynski, A.A., Buchanan, D.A. (1991). *Organizational Behaviour: An Introductory Text*. London: Prentice Hall.

Hult, G.T., Hurley, R., Giunipero, L. i E. Nichols (2000). Organizational learning in global purchasing: a model and test of internal users and corporate buyers. *Decision Sciences*, 31(2), 293–325.

IPSOS (2006). *Szkolenia w Polsce. Badanie dotyczące potrzeb szkoleniowych*. Warszawa: IPSOS, Obserwatorium Zarządzania, Nowoczesna firma.

Jabłoński, M. (2005). Wiedza menedżerów organizacji uczącej się. W: B. Godziszewski, M. Haffer i M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 303 – 402). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

Jamali, D., Sidani, Y. i C. Zouein, (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ. *The learning Organization*, 16, 2, 103–121.

Janiuk, I. (2004). *Strategiczne dostosowanie polskich małych i średnich przedsiębiorstw do konkurencji europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Jashapara, A. (2006). *Zarządzanie wiedzą, zintegrowane podejście*. Warszawa: PWE.

Jasiński, A.H. (1992). *Przedsiębiorstw innowacyjne na rynku*. Warszawa: KiW.

Jemielniak, D. (2012). Wprowadzenie. Czym są badania jakościowe?, W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe* (t. 1, s. I-IX). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kim, D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, nr 35(1), 37–50.

Kim, Y.S., Marsick, V.J. (2013). Using the DLOQ to Support Learning in Republic of Korea SMEs. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 207–221.

Kirkpatrick, D.L. (2001). *Ocena efektywności szkoleń*. Warszawa: Studio Emka.

Klincewicz, K. (2005). *Strategic alliances in the high-tech industry*. Berlin: Logos Verlag.

Klincewicz, K. (2008a). Cele zarządzania wiedzą. W: D. Jemielniak, A.K. Koźmiński (red.) *Zarządzanie wiedzą. Podręcznik akademicki* (s. 77–114). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Klincewicz, K. (2008b). Systemy i struktury gromadzenia i rozpowszechniania wiedzy. W: D. Jemielniak, A.K. Koźmiński (red.) *Zarządzanie wiedzą. Podręcznik akademicki* (s. 195–242). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Klincewicz, K. (2013a). Polskie technologie środowiskowe – rynek i dostawcy. W: K. Klincewicz (red.), *Polski rynek technologii środowiskowych – doświadczenia dostawców, rekomendacje dla instytucji publicznych. Raport z badań* (s. 9–22). Warszawa: Ministerstwo Środowiska.

Klincewicz, K. (2013b). Pracownicy o pracodawcach. Cele i metody badawcze oraz przegląd badań jakościowych. W: K. Klincewicz (red.), *Pracownicy o pracodawcach. Społeczna odpowiedzialność biznesu w świetle badań jakościowych* (s. 15–34). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.

Kobyłko, G., Morawski M. (2006). *Przedsiębiorstwo zorientowane na wiedzę*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Kogut, B., Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, 3, 383–397.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Konecki, K. (2010). *W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych*. W: J. Leoński i M. Fiternicka-Gorzko (red.), *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych* (s. 17–37). Szczecin: Volumina.pl.

Kostera, M. (2008). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kotowska, I.E. (2005). *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy – Polska/OECD*. Warszawa: Biblioteka Rynku Pracy.

Kramlinger, T. (1992). Training's role in a learning organization. *Training*, 29, 7, 46–51.

Krejtz, K., Krejtz I. (2013). Wieloczynnikowa analiza wariancji w planie międzygrupowym. W: S. Bedyńska i M. Cypryańska (red.), *Statystyczny Drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji* (63–96). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Krejtz, K., Krejtz, I. i R. Albiński (2013). Jednoczynnikowa analiza wariancji. W: S. Bedyńska i M. Cypryańska (red.), *Statystyczny Drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji* (s. 27–62). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Król, H. (2000). Uwarunkowania efektywnego systemu szkolenia pracowników. *Humanizacja Pracy*, 3, 29–43.

Krupski, R., Stańczyk-Hugiet, E. (2005). Superelastyczna organizacja oparta na wiedzy. W: B. Godziszewski, M. Haffer I M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 171–177). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

Kunasz, M. (2006). Ocena efektywności szkolenia w przedsiębiorstwie w świetle wyników badań. *Studia i Materiały Uniwersytetu Warszawskiego*, 1, 29–36.

Kvale, S. (2010) Prowadzenie wywiadów. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lang, S. (2013). *A study of Leadership Style and Learning Organization in Candia Bank Plc, Phnom Penh, Cambodia*. Public Administration in the Time of Regional Change (ICPM 2013). Materiały pokonferencyjne, Atlantis.

Latuszek, D. (2008). Pozyskiwanie wiedzy z otoczenia. Wywiad gospodarczy. Relacje z partnerami oparte na wiedzy. W: D. Jemielniak i A.K. Koźmiński (red.), *Zarządzanie wiedzą. Podręcznik akademicki* (s. 243–271). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Lee, H., Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: An integration and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, 20(1), 179–228.

Levinthal, D.A., March, J.G. (1993). The Myopia of Learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95–112.

Levitt, B., March, J. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–338.

Lien, B. Y., Hung, R. Y., Yang B. i M. Li (2006). Is the learning organization a valid concept in the Taiwanese context?. *International Journal of Manpower*, 27, 2, 189–203.

Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.

Lipshitz R., Friedman V.J. i M. Popper (2007). *Demystifying Organizational Learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Litwin, J. (2004). Szkolenie pracowników. W: W. Golnau (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, s. 343–367. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

Łobejko, S. (2009). Teoretyczne koncepcje źródeł konkurencyjności przedsiębiorstwa – wyniki badań. *Przegląd Organizacji*, 12, 18–22.

Ludwiciński, A. (red.) (1999). *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*. Warszawa: Polska Fundacja Promocji Kadr.

Luthans, G. (1989). *Organizational Behavior*. Nowy Jork: McGraw Hill.

Mahseredjian, A., Karkoulian, S. i L. Messarra (2011). Leadership Styles Correlate of Learning Organization In a Non-Western Culture. *The Business Review*, 17, 2, 269–277.

March, J. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, 71–87.

March, J., Sproull L.S. i M. Tamuz (1991). Learning from samples of one or fewer. *Organization Science*, 2, 1, 1–13.

Maria, R. F. (2003). Innovation and Organizational Learning Culture in the Malaysian Public Sector. *Advances in Developing Human Resources*, 4, May, 205–214.

Marquardt, M. (1996). Building the learning organization: A system approach to quantum improvement and global success. New York: McGraw-Hill.

Marquardt, M., Reynolds, A. (1994). *Global Learning Organization. Gaining Competitive Advantage through Continuous Learning*. Burr Ridge, Nowy Jork: IRWIN Professional Publishing.

Marsick, V.J., Volpe, M. (1999). The nature of and Need for Informal Learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1, 3, 1–9.

Marsick, V.J., Watkins, K.E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Nowy Jork, Londyn: Routledge.

- Marsick, V.J., Watkins, K.E. (1996). A Framework for the Learning Organization. W: Watkins, K.E., Marsick, V.J. (red.), *IN ACTION: Creating the Learning Organization. 22 case studies from the real world of training* (t. 1, s. 3–14). Alexandria: American Society for Training and Development.
- Marsick, V.J., Watkins, K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25–34.
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., Callahan, M.W. i M. Volpe. (2009). Informal and Incidental Learning in the workplace. W: M.C. Smith i N. DeFrate (red.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (s. 571–600). Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Matusiak, K.B.(red.) (2008). *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*. Warszawa: PARP.
- Mayo, A., Lank, E. (1994). *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage*. Londyn: IPD House.
- McGill, M.E., Slocum, J.W. (1993). Unlearning the Organization. *Organizational Dynamics*, 22, 67–79.
- McHargue, S. (2003). Learning for performance in nonprofit organizations, *Advances in Developing Human Resources*, 5, 196–204.
- Mesjasz, C. (2005). Teoretyczne podstawy zarządzania wiedzą w organizacji. W: B. Godziszewski, M. Haffer I M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 159–169). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.
- Mikuła, B. (2006). *Organizacje oparte na wiedzy*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Miles, M.B., Huberman, M. (2002). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo TransHumana.
- Milton, J. (2003). Professional Associations as Learning Systems: Learning + Strategy + Action = Strategic Learning. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 2, 173–181.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2005). *Edukacja ustawiczna*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Miś, A. (1996) Pozyskiwanie i rozwój personelu. W: A. Szałkowski, A. Miś, A. Piechnik – Kurdziel, *Wprowadzenie do zarządzania personelem* (s. 73–117). Kraków: Akademia Ekonomiczna w Krakowie – Wydawnictwo Uczelniane.

- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The Learning Organization*, 8, 1, 6–20.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organization. *The Learning Organization*, 12, 1, 71–89.
- Morawski, M. (2006). *Zarządzanie wiedzą. Organizacja – System – Pracownik*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego.
- Morgan G. (1997). *Metafory organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Mowday, R.T., R.M. Steer i L.W. Porter (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior* 14, 2, 224–47.
- Moynihan D., Landuyt, N. (2009). How do public organizations learn? Bridging cultural and structural perspectives. *Public Administration Review*, 69(6), 1097–1105.
- Murray, P., Moses, M. (2005). The centrality of teams in the organizational learning process. *Management Decision*, 43, 9, 1186–1202.
- Nevis, E.C., DiBella A.J. i J.M. Gould (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36 (2), 73–85.
- Nieżurawski, L. (2005). Wiedza o kliencie jako element procesu budowy trwałej przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. W: B. Godziszewski, M. Haffer i M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 381 – 391). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.
- Nonaka, I. (2006). Organizacja oparta na wiedzy. W: Praca zbiorowa. Harvard Business Review, *Zarządzanie wiedzą* (s. 29–55). Gliwice: Wydawnictwo OnePress.
- O’Dell, C., Grayson, C. (1998). *If only we knew what we know: The transfer of internal knowledge and best practices*. New York: Free Press.
- Olejniczak, K., Rok, J. i A. Płoszaj (2012). Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji. W: K. Olejniczak. (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej* (s. 61–107). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- O’Neil, J. (2013). Participant's Guide for Interpreting Results of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 2, 222–230.
- Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). (2003). OECD Science, Technology and Industry Scoreboard. Paris: OECD.

Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). (2005). *Measuring Globalization. OECD Handbook on Economic Globalization Indicators*. Paris: OECD.

Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). (2009). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard*. Paris: OECD.

Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). (2011). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard. Innovation and growth in Knowledge Economies*. Paris: OECD.

PARP (2011). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce – raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r.* Warszawa: PARP 2011.

PARP (2012). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki drugiej edycji badań zrealizowanej w 2011 r.* Warszawa: PARP.

PARP (2013). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III edycji badań BKL z 2012 r.* Warszawa: PARP.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.

Pearn, M., Roderick, C. i C. Mulrooney (1995). *Learning Organizations in Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Pedler, M., Burgoyne, J. i T. Boydell, T. (1998). *The Learning Company: a Strategy for sustainable Development*. Londyn: McGraw-Hill.

Pennings, J.M., Barkema, H. i S. Douma (1994). Organizational learning and diversification. *Academy of Management Journal*, 37(3), 608–640.

du Plessis, M. (2007). Knowledge management: What makes complex implementations successful?. *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 91–101.

Pocztowski, A. (1999). Zarządzanie szkoleniami w firmie. W: A. Ludwiciński (red.) , *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy* (s. 201–216). Warszawa: Polska Fundacja Promocji Kadr.

Pokharel, M.P., i K.M. Hult (2009). Varieties of organizational learning: Investigating learning in local level public sector organizations. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 249–270.

Popper, M., Lipshitz, R. (1998). Organizational Learning Mechanisms: A cultural and structural to Organizational Learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34, 161–178.

- Popper, M., Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility, *Management Learning*, 21, 2, 181–196.
- Prahalad, C.K., Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May/June, 79–91.
- Preskill, H., Torres, D.R.T. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Probst G., Raub S., Romhardt K. (2004). *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Rampersad, H.K. (2004). Learning and Unlearning in Accordance with Organizational Change. *Organization Development Journal*, 22, 4, 43–60.
- Rebelo, T.M., Gomes A.D. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294–308.
- Redding, J.C, Catalanello, R.F. (1997). *Learning Organization Capability Assessment, Survey Questionnaire, Sample Items*. Antioch: Institute for Strategic Learning.
- Repstad P. (1987). *Nähet och distans: Kvalitative Metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rok, J., Olejniczak, K. (2012). Determinanty uczenia się i zarządzania wiedzą – synteza badań empirycznych. W: K. Olejniczak. (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej* (s. 108–129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Róžański, A. (2012). Dobór szkoleń pracowniczych w małych i średnich przedsiębiorstwach - analiza zjawiska. *E-mentor*, 5 (47). Pozyskano z: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/47/id/974> (30.05.2014).
- Schilling, J., Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 337–360.
- Schimmel, R., Muntslag, D. R. (2009). Learning Barriers: A Framework for the Examination of Structural Impediments to Organizational Change. *Human Resource Management*, 48, 3, 399–416.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nowy Jork: Basic Books.
- Selden, G. (1998). Dimensions of the learning organization in family-run businesses. Niepublikowna rozprawa doktorska, University of Georgia, Ateny.

Senge P., Kleiner A., Roberts Ch., Ross R.B. i B.J. Smith (2008). *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer.

Senge, P. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

Senge, P. M. (2006). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer.

Sharifirad, M.S. (2011). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A cross-cultural validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32, 5/6, 661–676.

Shikiar, R., Halpern, M., Rentz, A. i Z. Khan (2004). Development of the Health and Work Questionnaire (HWQ): An instrument for assessing workplace productivity in relation to worker health. *Work*, 22, 219–229.

Shrivastava, P. (1983). A typology of Organizational Learning Systems. *Journal of Management Studies*, 20, 1, 7–28.

Silverman, S. (2009). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Silverman, S. (2010). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Simonin, B. (1997). The importance of collaborative know-how: An empirical test of the learning organization. *Academy of Management Journal*, 40(5), 1150–1174.

Slater, S., Narver, J. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59, 3, 63–74.

Sławecki, B. (2012). *Podwójnie czytanie rzeczywistości: wspieranie badań ilościowych badaniami jakościowymi*. W: M. Kostera i B. Glinka (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania*, s. 594–610. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.

Sloman, M. (1997). *Strategia szkolenia pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Song, J.H., Chermack, T.J. (2008). Assessing the psychometric properties of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Korean business context. *International Journal of Training and Development*, 12, 2, 87–99.

Song, J.H., Chermack, T.J. i W. Kim (2013). An Analysis and Synthesis of DLOQ-Based Learning Organization Research. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 222–239.

Song, J.H., Joo, B. B. i T.J. Chermack (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 1, 43–64.

Song, J.H., Kim, J.Y., Chermack T.J. i B. Yang (2008). Cross Cultural Perspectives of the Learning Organization: Assessing the Validity and Reliability of the DLOQ in Korea. Referat wygłoszony na Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, Panama City, Floryda, USA.

Sosnowska, A., Łobejko, S. i A. Kłopotek (2000). *Zarządzanie firmą innowacyjną*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Stańczyk, S. (2011). *Triangulacja – łączenie metod badawczych i urzeczelnienie badań*. W: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu* (s. 78–90). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.

Stankiewicz, B. (2008). Sektor wysokich technologii w Polsce – nadzieje a rzeczywistość. W: S. Lachiewicz, A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w warunkach rozwoju wysokich technologii*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.

Stankiewicz, M.J. (2005). Elementy kluczowe dla konkurencyjności przedsiębiorstw w świetle badań empirycznych. W: B. Godziszewski, M. Haffer i M.J. Stankiewicz (red.), *Wiedza jako czynnik międzynarodowej konkurencyjności w gospodarce* (s. 435–446). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

Stasiak, A., Gendźwiłł, A. (2012). Projektowanie badania jakościowego. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (t.1, s. 1–22). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A.

Stata, R. (1989). Organizational learning – The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30, 3, 63–74.

Stothard, C., Talbot, S., Drobnjak, M. i T. Fischer (2013). Using the DLOQ in a Military Context: Culture Trumps Strategy. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 193–206.

Svieby, K. (1997). *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-based Assets*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Szczucka, A., Turek, K. i B. Worek (2012). *Kształcenie po szkole. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach, instytucje szkoleniowe*. Warszawa: PARP.

Tabaszewska, E. (2004). Organizacja tradycyjna – ucząca się – inteligentna. *Różnice i podobieństwa*. Przegląd Organizacji, 3, 21–23.

Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36, 4, 437–452.

Tomczak, I. (2006). *Szkolenia w Polsce. Badania diagnozujące i weryfikujące potrzeby beneficjentów. Szkolenia w Europie i na świecie*. Warszawa: PARP, LRDP Kantor.

Torraco, R.J. (1999). Integrating Learning with working: A re-conception of the Role of Workplace Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 10, 3, 249–270.

Tsang, E.W. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50, 1, 73–89.

Tushman, M.L., Scanlan, T.J. (1981). Boundary Spanning Individuals: Their Role in Information Transfer and Their Antecedents. *Academy of Management Journal*, 24, 2, 289–305.

UNDP - Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (2007). Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym, Polska 2007. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.

Velada, R., Caetano, A., Michale, J.W., Lyons, B.D. i M.J. Kavanagh (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11, 4, 282–294.

Walsh, J.P., Ungson, G.R. (1991). Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 16, 57–91.

Wang, X., Yang B. i G.N. McLean (2007). Influence of demographic factors and ownership type upon organizational learning culture in Chinese enterprises. *International Journal of Training and Development*, 11, 3, 154–165.

Watkins, K. E., Marsick, V. J (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), 287–300.

Watkins, K. E., Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Watkins, K. E., Marsick, V.J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (Survey)*. Warwick: Partners for the Learning Organization.

Watkins, K. E., Marsick, V.J. (red.) (1996). *IN ACTION: Creating the Learning Organization. 22 case studies from the real world of training* (t. 1). Alexandria: American Society for Training and Development.

Watkins, K.E., O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ): A Nontechnical Manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 133–147.

Watkins, K.E., Marsick, V.J. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* 5, 2, 132–151.

Watkins, K.E., Dirani, K.M. (2013). A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 2, 148–162.

Weick, K.E. (1991). The non-traditional quality of organizational learning. *Organization Science*, 2, 1, 116–124.

Weiss, D.J., R.V. Dawis, G.W. England, and L.H. Lofquist (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Weiss, H. (1990). Learning theory and industrial and Organizational psychology. W: M.D. Dunette i L.M. Hough (red.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (s. 171–221). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Weldy, T.G. (2009). Learning organization and transfer: strategies for improving performance. *The Learning Organization*, 16, 1, 58–68.

West, P. (1994). The learning organization: losing the luggage in transit. *Journal of European Industrial Training*, 18, 11, 30–38.

Wick, C.W., Leon, L.S. (1993). *The Learning Edge: How smart companies and smart managers stay ahead*. Nowy Jork: McGraw-Hill.

Wieczorkowska, G. i J. Wierzbński (2007). *Statystyka: Analiza badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wieczorkowska, G. i J. Wierzbński (2011). *Statystyka: Od teorii do praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Willem, A., Buelens, M. (2007). Knowledge Sharing in Public Sector Organizations: The Effect of Organizational Characteristics on Interdepartmental Knowledge Sharing. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(4), 581–606.

Wojnicka, E. (2006a). Definicja sektora high-tech. W: E. Wojnicka, P. Klimczak, M. Wojnicka i J. Dąbkowski (red.), *Perspektywy rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw wysokich technologii w Polsce do 2020 r.* (s. 7–20). Warszawa: PARP.

Wojnicka, E., Dąbkowski, J., Wojnicka, M. i P. Klimczak (2006). Kierunki transformacji sektora high-tech. W: E. Wojnicka, P. Klimczak, M. Wojnicka i J. Dąbkowski (red.), *Perspektywy rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw wysokich technologii w Polsce do 2020 r.* (s. 21–38). Warszawa: PARP.

Wojnicka, E., Klimczak, P., Wojnicka, M. i J. Dąbkowski (red.) (2006). *Perspektywy rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw wysokich technologii w Polsce do 2020 r. Ekspertyza dla Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.* Warszawa: PARP.

Wojnicka, M. (2006b). Nowoczesne technologie w branżach tradycyjnych – budownictwo. W: E. Wojnicka, P. Klimczak, M. Wojnicka i J. Dąbkowski (red.), *Perspektywy rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw wysokich technologii w Polsce do 2020 r.* (s. 33–38). Warszawa: PARP.

Wong, K.Y. (2005). Critical success factors for implementing knowledge management in small and medium enterprises. *Industrial Management and Data Systems*, 105(3), 261–279.

Wong, K.Y., Aspinwall, E. (2005). An empirical study of the important factors for knowledge management adoption in the SME sector. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 64–82.

Wright, T.P. (1936). Factors Affecting the Cost of Airplanes. *Journal of Aeronautical Sciences*, 3(4), 122–128.

Wróbel, P. (2010). Koncepcja organizacji uczącej się. W: M. Czerska, A. Szpitter, *Koncepcje zarządzania. Podręcznik Akademicki* (s. 342–350). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Wrzesiewski i Miller (2010). *Rynek polskich technologii środowiskowych. Raport przygotowany na zlecenie Ministerstwa Środowiska.* Warszawa: Wrzesiewski & Miller.

Yang, B. (2003). Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 2, 152–162.

Yang, B., Watkins, K. E. i V.J. Marsick (1998). Examining Construct Validity of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. W: R. J. Torraco (red.), *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings*, Baton Rouge, Louisiana, USA, 83–90.

Yeh, Y.J., Lai, S.Q. i C.T. Ho (2006). Knowledge management enablers: A case study. *Industrial Management and Data Systems*, 106(6), 793–810.

Zhang, D., Zhang Z. i B. Yang (2004). Learning organization in mainland China: empirical research on its application to Chinese state-owned enterprises. *International Journal of Training and Development*, 8, 4, 258–273.

Zollo, M., Winter, S. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339–351.